

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

VIVIANE PEDRI

ORIENTADORA: PROFESSORA Dra. ROSÂNIA CAMPOS
COORIENTADORA: PROFESSORA Dra. SONIA MARIA RIBEIRO

JOINVILLE - SC

2022

VIVIANE PEDRI

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO
FEDERAL CATARINENSE: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dra. Rosânia Campos e coorientação da Professora Dra. Sonia Maria Ribeiro.

Joinville - SC

2022

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P371e Pedri, Viviane
Estudantes com deficiência na educação superior do Instituto Federal
Catarinense: um caminho em construção / Viviane Pedri; orientadora Dra. Rosânia
Campos; coorientadora Dra. Sonia Maria Ribeiro. – Joinville: Univille, 2022.

153 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação especial. 2. Pessoas com deficiência – Educação (Superior). 3.
Política pública. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Ribeiro, Sonia Maria (coorient.).
III. Título.

CDD 378.81

Termo de Aprovação

**“Estudantes com Deficiência na Educação Superior do Instituto Federal Catarinense:
Um Caminho em Construção”**

por

Viviane Pedri

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Coorientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Andrea Soares Wuo
(FURB)

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 1º de março de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, em especial meus pais, Sebastião (*in memoriam*) e Maria, por me ensinarem a valorizar e investir na educação. Em especial agradeço a minha irmã Carolina que caminhou juntamente comigo, desde o processo de seleção do Mestrado, nas disciplinas, nos trabalhos realizados. Ao meu esposo Anderson pelo auxílio e apoio em todo tempo.

Agradeço aos colegas de trabalho, Silvani e Lauren pelo incentivo, apoio e pelas nossas conversas, pois, embora em lugares e momentos diferentes, seguíamos com o mesmo objetivo: cursar mestrado e à Judith que compartilhou seus conhecimentos sobre o atendimento educacional especializado, uma rica experiência! Gratidão pelo aprendizado, pela alegria e felicidade compartilhadas, cada um, em seu momento, por nossas conquistas.

Agradeço ao Instituto Federal Catarinense, às chefias, pela possibilidade de me afastar do trabalho e pela oportunidade de cursar e dedicar-me exclusivamente ao mestrado. Também sou grata por fazer parte dessa instituição que se preocupa e se atenta para com a inclusão dos estudantes, em especial aos com deficiência.

Agradeço aos colegas de turma, pelas trocas, pelo aprendizado, pelas discussões, debates, trabalhos, todos os momentos preciosos partilhados, nas aulas *on-line* e presenciais, cada qual, com sua importância e significado.

Agradeço a UNIVILLE e ao corpo docente do curso de Mestrado em Educação que foram mostrando e ensinando em sua sabedoria os caminhos da pesquisa, me auxiliando a ir lapidando minha dissertação.

Agradeço generosamente as orientadoras; a professora Dra. Sonia Maria Ribeiro, pelo início nessa caminhada, com o projeto de trabalho e a professora Dra. Rosânia Campos no decorrer e desdobramentos que se deram. Gratidão pelo acolhimento e apoio em todo tempo da pesquisa.

Agradeço a Deus pela minha vida, pelas conquistas, por ter me permitido chegar até aqui e por iluminar o meu caminho e a minha trajetória nessa pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa teve o intuito de compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, desde o acesso a permanência, nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense. Desdobrado desse objetivo inicial, o estudo visou ainda, identificar as políticas afirmativas e as ações desenvolvidas e voltadas à inclusão desses estudantes; analisar qual a compreensão dos docentes sobre a política de inclusão adotada no Instituto Federal Catarinense e verificar como esses estudantes significam o processo de inclusão educacional oferecido na educação superior. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de estudos documentais e pesquisa de campo junto a docentes e estudantes dos *campi*. O corpus documental inclui tanto documentos governamentais quanto documentos institucionais, os quais, após localização, foram selecionados e tabulados, observando-se os objetivos da investigação. As análises foram realizadas tendo por base autores críticos da área da educação e, de modo mais específico, das discussões referentes aos processos educacionais inclusivos. Para a construção dos dados de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes com deficiência e aplicados questionários com os docentes. A seleção dos estudantes para serem convidados para entrevistas foi organizada por meio de seus cadastros institucionais. Os docentes convidados foram aqueles que têm ou tinham em suas turmas estudantes com deficiência. As entrevistas foram transcritas, e posteriormente tabuladas. Em relação aos questionários, a exemplo das entrevistas, também foram tabulados e analisados. Após a análise, foram compostas categorias de análise observando a recorrência das respostas, procurando cruzar as respostas dos dois públicos. Desse modo, foram definidas três categorias de análise: 1. Políticas Inclusivas no Instituto Federal Catarinense; 2. Ações Institucionais que favorecem a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior; e 3. A significação dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no Instituto Federal Catarinense. O resultado da pesquisa mostrou que os participantes têm conhecimento de que existe uma política de inclusão em curso, porém, esse conhecimento se dá parcialmente, uma vez que, nomeiam uma outra política; dão destaque para o acolhimento institucional, a ação docente, o serviço do AEE, entre outros, como sendo essenciais para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. E, apesar dos estudantes considerarem a Instituição inclusiva e acolhedora, ainda evidenciam dificuldades, que se impõem no atendimento às necessidades educacionais e à sua plena participação.

Palavras-chave: Educação Especial; Políticas Públicas Inclusivas; Inclusão no Ensino Superior; Políticas de Inclusão nos Institutos Federais.

HIGHER EDUCATION DISABLED STUDENTS AT THE FEDERAL INSTITUTE OF SANTA CATARINA: A PATH UNDER CONSTRUCTION

ABSTRACT

The present study aimed to understand the process of inclusion of students with disabilities, from access to permanence, in undergraduate courses offered by the Instituto Federal Catarinense. The study also aimed to identify affirmative policies and actions developed for the inclusion of these students; to analyze what the professors understand about the inclusion policy adopted at the Instituto Federal Catarinense and to verify how these students signify the process of educational inclusion offered in higher education. This research, with a qualitative approach, was developed through documentary studies and field research with professors and students on the *campi*. The documentary corpus includes both government and institutional documents, which, after being located, were selected and tabulated, observing the objectives of the investigation. The analyzes were carried out based on critical authors in the area of education and, more specifically, on discussions regarding inclusive educational processes. For the construction of field data, semi-structured interviews were conducted with students with disabilities and questionnaires were applied to the professors. The selection of students to be invited for interviews was organized through their institutional records. The invited professors were those who have or had students with disabilities in their classes. The interviews were transcribed and subsequently tabulated. Regarding the questionnaires, like the interviews, they were also tabulated and analyzed. After the analysis, categories of analysis were composed, observing the recurrence of the answers, trying to cross the answers of the two publics. Thus, three categories of analysis were defined: 1. Inclusive Policies at the Federal Institute of Santa Catarina; 2. Institutional Actions that favor the permanence of students with disabilities in higher education; and 3. The meaning of students with disabilities about inclusion at the Instituto Federal Catarinense. The result of the research showed that the participants are aware that there is an ongoing inclusion policy, however, this knowledge is partially given, since they name another policy; highlight institutional reception, teaching activities, the AEE (specialized educational service), among others, as being essential for the inclusion and permanence of students with disabilities in higher education. And, although the students consider the Institution to be inclusive and welcoming, they still show difficulties, which are imposed in meeting their educational needs and their full participation.

Key words: Special education; Inclusive Public Policies; Inclusion in Higher Education; Inclusion Policies in Federal Institutes.

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR DEL INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: UN CAMINO EN CONSTRUCCIÓN

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, desde el acceso a la permanencia, en los cursos de graduación ofrecidos por el Instituto Federal Catarinense. A partir de este objetivo inicial, el estudio también tuvo como objetivo identificar las políticas y acciones afirmativas desarrolladas y dirigidas a la inclusión de estos estudiantes; analizar lo que los profesores entienden sobre la política de inclusión adoptada en el Instituto Federal Catarinense y verificar cómo estos estudiantes significan el proceso de inclusión educativa ofrecido en la enseñanza superior. La investigación, con enfoque cualitativo, se desarrolló a través de estudios documentales e investigaciones de campo con profesores y estudiantes en los *campi*. El corpus documental incluye tanto documentos gubernamentales como documentos institucionales, los cuales, luego de ser localizados, fueron seleccionados y tabulados, observando los objetivos de la investigación. Los análisis se realizaron con base en autores críticos en el área de la educación y, más específicamente, en discusiones sobre procesos educativos inclusivos. Para la construcción de datos de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad y se aplicaron cuestionarios a docentes. La selección de los estudiantes a ser invitados a las entrevistas se organizó a través de sus registros institucionales. Los profesores invitados fueron aquellos que tienen o tuvieron alumnos con discapacidad en sus clases. Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente tabuladas. En cuanto a los cuestionarios, al igual que las entrevistas, también fueron tabulados y analizados. Después del análisis, fueron compuestas categorías de análisis, observando la recurrencia de las respuestas, tratando de cruzar las respuestas de los dos públicos. Así, se definieron tres categorías de análisis: 1. Políticas Inclusivas en el Instituto Federal Catarinense; 2. Acciones Institucionales que favorezcan la permanencia de estudiantes con discapacidad en la educación superior; y 3. El significado de los estudiantes con discapacidad sobre la inclusión en el Instituto Federal Catarinense. El resultado de la investigación arrojó que los participantes son conscientes de que existe una política de inclusión en curso, sin embargo, este conocimiento se da parcialmente, ya que nombran otra política; destacan la acogida institucional, las actividades docentes, el servicio de la AEE (Servicio Educativo Especializado), entre otros, como esenciales para la inclusión y permanencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Y, aunque los estudiantes consideran que la Institución es inclusiva y acogedora, aún presentan dificultades, las cuales se imponen para atender sus necesidades educativas y su plena participación.

Palabras llave: Educación Especial; Políticas Públicas Inclusivas; Inclusión en la Educación Superior; Políticas de Inclusión en Institutos Federales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Censo da Educação Superior MEC/INEP	43
Figura 2 – Censo da Educação Superior MEC/INEP	44
Figura 3 – Distribuição de vagas conforme percentual de cotas	61
Figura 4 – Frentes de trabalho desenvolvidas pelo NUBI	65
Figura 5 – Distribuição dos <i>campi</i> do IFC no Estado de Santa Catarina	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa na Biblioteca da CAPES com as combinações: Educação Especial e Ensino Superior	18
Quadro 2 – Pesquisa na Biblioteca da CAPES com as combinações: Educação Especial, Políticas públicas inclusivas e ensino superior	20
Quadro 3 – Pesquisa na Biblioteca da CAPES com as combinações: Educação Especial, Inclusão no ensino superior e Instituto Federal	22
Quadro 4 – Composição da Rede Federal de Educação Profissional a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008	52
Quadro 5 – Legislação Federal quanto ao Ensino Superior no Instituto Federal Catarinense	54
Quadro 6 – Documentos norteadores sobre a organização didática no ensino superior no IFC	55
Quadro 7 – Outros documentos norteadores relacionados ao Ensino Superior no Instituto Federal Catarinense	56
Quadro 8 – Resoluções e suas alterações referentes ao NAPNE	60
Quadro 9 – Documentos e suas alterações referentes ao AEE	63
Quadro 10 – Formulários e documentos para a equipe de AEE	63
Quadro 11 – Orientações para o ajuste de matrícula - Flexibilização curricular	63
Quadro 12 – Atividades desenvolvidas pelo NUBI nos <i>campi</i>	66
Quadro 13 – Levantamento dos participantes da pesquisa	72
Quadro 14 – Cursos de graduação distribuídos de acordo com a oferta nos respectivos <i>campi</i>	76
Quadro 15 – Quadro de servidores do IFC; total de docentes e TAEs e total de servidores com deficiência em cada <i>campus</i> respectivamente	79
Quadro 16 – Total de estudantes matriculados no Instituto Federal Catarinense distribuídos por <i>campus</i>	81
Quadro 17 – Estudantes com deficiência participantes	82
Quadro 18 – Perfil acadêmico dos estudantes participantes	83
Quadro 19 – Docentes participantes	84
Quadro 20 – Perfil profissional dos docentes	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE	Atendimento educacional especializado
BM	Banco Mundial
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CLIFC	Centro de línguas dos IFC
COVID-19	Coronavírus
DEPE	Direção de Ensino Pesquisa e Extensão
DG	Direção Geral
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EAA	Escolas de Aprendizizes Artífices
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
GETRAFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFPR	Instituto Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IF Sul de Minas	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK	Juscelino Kubitschek
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas
NDP	Nível de Desenvolvimento Potencial
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEGES	Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade
NEPI	Núcleo de Estudos da Pessoa Idosa
NUBI	Núcleo Bilíngue
OCDE	Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCC	Projetos de Criação de Cursos
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PESPE	Políticas, Saberes e Práticas no Âmbito do Trabalho e Formação Docente
PNEE-E	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade para Todos

SC	Santa Catarina
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISAE	Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnico-administrativo em Educação
TC	Trabalho de Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TILS	Tradutor/Intérprete de Libras
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UFG	Universidade Federal de Goiás
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	26
1.1 Educação inclusiva: o que buscamos?	26
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	46
2.1 Visitando o percurso histórico da educação profissional	46
2.2 Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: nascem os Institutos Federais	51
2.3 Organização das políticas específicas para o ensino superior no Instituto Federal Catarinense	54
2.4 Instituto Federal Catarinense: documentos Institucionais norteadores para a inclusão	57
3 CAMINHOS DA PESQUISA	67
3.1 Lócus da pesquisa: conhecendo o Instituto Federal Catarinense	74
3.2 Apresentando os participantes da pesquisa	81
4 A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES	87
4.1 Políticas Inclusivas no Instituto Federal Catarinense.....	87
4.1.1 O que dizem os estudantes sobre as políticas inclusivas no IFC	88
4.1.2 O que dizem os docentes sobre as políticas inclusivas no IFC	93
4.2 Ações Institucionais que favorecem a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior	97
4.3 A significação dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no Instituto Federal Catarinense	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	140
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a inclusão nos espaços escolares ainda é um desafio na realidade nacional, fato que se torna ainda mais complexo quando olhamos para a etapa do ensino médio e nível superior. E, mesmo sendo possível observar os avanços legais, em especial, após a década de 1990, como Declarações internacionais, leis e políticas nacionais que indicam de forma explícita o direito ao acesso e a permanência dos sujeitos com necessidades educacionais específicas à escola, ainda assim, existem os entraves. No rol dessas discussões também se tornou emergente, os estudos sobre formação de professores, bem como, os suportes necessários para a efetivação, para ser possível, desenvolver uma educação que respeite a diversidade e a diferença humana.

Esse movimento de inclusão, nos últimos anos, foi expandido, chegando ao ensino superior e sendo subsidiado por diferentes normativas legais, como: o Aviso Circular nº 277/1996 (BRASIL, 1996), o Decreto nº 3.298/1999 (1999), a Portaria nº 3.284/2003 (2003) e a Lei nº 13.146/2015 (2015); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Desse modo, o número de pessoas reivindicando o direito de ingresso no ensino superior aumentou, o que obriga as instituições a repensarem seus modos únicos de ensino, suas atitudes e conceitos, suas arquiteturas, dentre outros desafios. É considerando esse cenário que a presente pesquisa foi desenvolvida.

Em termos pessoais, o tema referente à inclusão representa simbolicamente uma luta pelo espaço que se deseja ocupar na sociedade, uma escolha pessoal que não deve ser dita ou imposta pelo Outro¹; pela sociedade. Ainda que, na dinâmica dos grupos, atue alguma forma de capacitismo, importa perseverar, cada um, em seu objetivo almejado, às suas conquistas, à sua vida.

Em 2007, quando me graduei em Psicologia, pela UNIVALI/SC, assim como outros jovens, iniciei uma corrida por espaço no mercado de trabalho. E, dentre outras experiências, no ano de 2011, passei a trabalhar no serviço público, atuando junto à Secretaria de Educação do Município de Guaramirim/SC, num Centro de Atendimento

¹ O termo 'Outro' compreendido numa perspectiva histórico-cultural, como o fundante do psiquismo humano, em que o sujeito se constitui na relação com as outras pessoas, traz grandes contribuições principalmente para a psicologia do desenvolvimento humano. Para mais informações indicamos a bibliografia: MARTINEZ; Albertina Mitjás; SIMÃO, Livia Mathias (org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 173.

Educacional. Tive a oportunidade de atender crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem das redes municipais e estaduais de ensino. Em 2012, atuei no Município de Corupá/SC, em diferentes áreas da Psicologia, contribui com atendimentos na Unidade Básica de Saúde, no Centro de Atendimento Educacional e na Assistência Social, atuei com todas as faixas etárias e problemáticas.

Em 2014, passei a ser servidora no Instituto Federal Catarinense (IFC), que é composto por 15 (quinze) *camp²* distribuídos no estado de Santa Catarina. Minha lotação segue na cidade de São Francisco do Sul/SC, no cargo de psicóloga, onde permaneço atualmente. Desde então, estive envolvida com várias demandas na Assistência Estudantil. Destaco a atuação, desde empossada, no NAPNE (Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas), na função de coordenadora e também vice coordenadora.

Ressalto que, em 2018, quando o IFC instituiu o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), passei a integrar a equipe e, me deparei com muitos desafios profissionais e institucionais, que levaram a me identificar cada vez mais com essa prática, com o olhar humanizado e acolhedor para com a diversidade, a pluralidade escolar, para com as diferenças. Essa nova atuação profissional me impulsionou a escolher o programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), visando aprofundar os estudos e investigações em relação a educação especial, com isso, me inscrevi na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente.

Além desses fatores, no dia 23 de março de 2021, foi publicada a Lei 14.126/2021, que considera a visão monocular como uma deficiência sensorial do tipo visual, então, eu passei a ser considerada pessoa com deficiência (PCD). Embora essa condição visual já estivesse presente desde o ano de 1989, quando sofri um acidente automobilístico, o reconhecimento se deu após 32 (trinta e dois) anos. Esse reconhecimento legal, de uma condição pessoal, que eu já convivia por anos, me

² A Secretaria de Educação Profissional e tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), recomendou por meio do ofício circular n. 72 de 2015/SETEC/MEC, à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a utilização correta dos vocábulos; *campus* para quando se tratar de singular e *campi* o plural, ambos em itálico por serem considerados vocábulos latinos de terminologia científica. Para mais informações segue a referência: MEC. Secretaria de Educação Profissional. **Ofício circular nº 72/2015**. Brasília. 2015. Disponível em: http://informativo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Oficio_Circular_72_Utiliza%C3%A7%C3%A3o-da-palavra-campi_campus.pdf. Acesso em: 10/08/2021.

apresentou outras possibilidades; pois, por meio da referida lei, me tornei sujeito de alguns direitos. No entanto, tenho percebido que esse reconhecimento legal, não tem sido suficiente para eu acessar certos direitos, pois, ainda necessito impetrar com ações judiciais.

De mesmo modo, minha vivência e as modificações sociais e legais em relação à pessoa com deficiência, em especial na escola, justificam e impulsionam essa investigação. Isto porque, mesmo que sujeitos com deficiência tenham direitos, como por exemplo, o estudante surdo ter garantido o profissional intérprete de libras, o estudante com deficiência múltipla ter o profissional de apoio e tantos outros, nem sempre isso acontece, exigindo da família ou do próprio estudante ações junto ao Ministério Público para garantia de seus direitos.

Nesse sentido, a pesquisa que buscamos desenvolver, vai ao encontro dessa realidade; de lutas, de políticas e de direitos, em torno da temática de inclusão e mais especificamente, de pessoas com deficiência na educação superior. A ideia inicial, que eu havia vislumbrado como projeto de pesquisa, para entrar no Mestrado em Educação, estava relacionada com a importância do atendimento educacional especializado para os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tendo em vista, a minha prática profissional e as demandas cotidianas. No entanto, quando conheci minha orientadora, a professora Dra. Sonia Maria Ribeiro, fomos lapidando uma nova proposta e iniciando um projeto voltado para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, que posteriormente seguiu desenvolvendo-se com a orientadora professora Dra. Rosânia Campos.

Por fim, para a pesquisa³, traçamos como objetivo geral: compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, desde o acesso a permanência, nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense; e como objetivos específicos buscamos - identificar as políticas afirmativas e as ações desenvolvidas e voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência⁴; - analisar qual a compreensão dos docentes sobre a política de inclusão adotada pelo Instituto

³ Destacamos que essa pesquisa faz parte do projeto de pesquisa Educação Especial na Educação Superior: Políticas, Saberes e Práticas no Âmbito do Trabalho e Formação Docente (PESPE), desenvolvido junto ao Programa de Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. O PESPE está inserido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR), que é um projeto guarda-chuva, também vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

⁴ Serão consideradas para essa pesquisa as deficiências conforme a legislação brasileira, no Decreto nº 5.296/2004: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla (BRASIL, 2004).

Federal Catarinense; e verificar - como esses estudantes significam o processo de inclusão educacional oferecido pelo Instituto Federal Catarinense na educação superior.

Contudo, ressaltamos que a luta pela inclusão de pessoas com deficiência na educação regular, é permeada por avanços e retrocessos em nosso país. Essa luta, teve seu início, marcado por movimentos nacionais e internacionais que datam desde a Carta das Nações Unidas (1945), período de pós-guerra, em que países aliados fundaram a Organização das Nações Unidas (ONU), e se comprometeram a manter a paz mundial, bem como, a defender os direitos humanos e à dignidade de vida humana.

Dentre a sequência de movimentos, destacamos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ocorrida em Salamanca, na Espanha (1994), que pode ser considerada o marco de uma política de educação inclusiva no Brasil, vista numa perspectiva inclusiva, tendo o importante documento norteador; a 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva' (PNEE-E), publicada pelo MEC em 2008.

Considerando esse percurso, um tanto recente, o último Censo da Educação Superior no Brasil (INEP, 2019), nos mostra que existe um aumento significativo nas matrículas de estudantes público alvo da educação especial nos cursos de graduação, no período compreendido entre 2009 e 2019. Esse aumento nas matrículas é relevante, mas indica apenas um dos aspectos, com relação à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, ele não é um indicador da permanência e da conclusão do curso considerada com êxito, aspectos esses, que ainda temos por melhorar.

Tendo em vista, esse breve histórico, para nos situarmos, com relação a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e com a finalidade de conhecermos se existem outras pesquisas de temática semelhante, a essa, que nos propomos a pesquisar, realizamos uma busca de publicações no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Utilizamos como filtro a combinação desses descritores propostos: educação especial e ensino superior; educação especial e políticas públicas inclusivas no ensino superior e; educação especial e inclusão no ensino superior e Instituto Federal. Foram levantadas somente dissertações, dentro da área de Educação, no

período compreendido entre os anos de 2013 e 2021⁵, e, ainda, mais especificamente, o que obtivemos como resultado, nas 10 (dez) primeiras páginas, que foram respectivamente 200 (duzentas) dissertações.

Portanto, no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, para os descritores: educação especial e ensino superior, obtivemos como resultado um total de 26.422 (vinte e seis mil, quatrocentas e vinte e duas) dissertações. Para os descritores: educação especial, políticas inclusivas e ensino superior, também obtivemos um total de 26.422 (vinte e seis mil, quatrocentas e vinte e duas) dissertações. E, para os descritores: educação especial e inclusão no ensino superior e Instituto Federal, também, obtivemos o total de 26.422 (vinte e seis mil, quatrocentas e vinte e duas). Coincidentemente todos os descritores trouxeram o mesmo resultado em números, ou seja, um total de 26.422 (vinte e seis mil, quatrocentas e vinte e duas) dissertações. Lembrando que, foram analisadas, as 10 (dez) primeiras páginas dessa busca, ou seja, 200 (duzentas) dissertações.

A análise das dissertações consistiu na busca em seu título ou resumo, da combinação dos descritores propostos, que demonstraram semelhança com o tema desta pesquisa que nos propomos a desenvolver. Desse modo, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 1 - Pesquisa na Biblioteca da CAPES com as combinações: Educação Especial e Ensino Superior

Combinações: Educação Especial + Ensino Superior: 26.422 resultados				
ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	SEMELHANÇA / APROXIMAÇÃO
2018	Interfaces da educação especial e ensino superior: processos constitutivos de acesso a permanência no Brasil e no México	Caroline de Andrade Souza	Universidade Federal do Espírito Santo	Esse trabalho apresentou resultados de investigação realizada sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência em instituição de ensino superior, no campus da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), localizada em Vitória-ES, no Brasil, e na Universidade Veracruzana (UV), localizada em Xalapa, no

⁵ Os anos de referência 2013 - 2021, tem relação com a época em que se consolidaram os núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas - NAPNE, em todos os Institutos Federais, que conforme Pereira e Chahini, se deu em 2012.

				México. Foi um estudo comparado, que permitiu investigar duas realidades, considerando suas singularidades. Também, buscou analisar as possibilidades de acesso e permanência do estudante público-alvo da Educação Especial no ensino superior.
2019	Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul	Etiene Paula da Silva Diniz	Universidade Federal da Grande Dourados	Esse estudo buscou identificar, analisar e discutir elementos que se constituem como barreiras e/ou facilitadores, os quais, sob a perspectiva de estudantes universitários público alvo da educação especial (PAEE), se apresentam em suas trajetórias de formação acadêmica no âmbito das Instituições Públicas de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul (IPES-MS).
2021	Acessibilidade arquitetônica: implicações nos processos de acesso e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo	Larissa Littig Francisco	Universidade Federal do Espírito Santo	Essa dissertação visou uma análise da acessibilidade arquitetônica da Universidade Federal do Espírito Santo, considerando a sua implicação na garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior.
2021	Acesso e permanência na educação superior: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020	Ana Carolina Michelin Silveira	Universidade Federal de Santa Maria	Esse estudo buscou investigar como estão acontecendo as ações de acesso e permanência nos núcleos de acessibilidade das universidades federais frente aos cortes de recursos públicos governamentais na área da educação, particularmente os vinculados aos programas Prouni, Reuni e Incluir.

Fonte: Banco de dados da CAPES.

Quadro 2 - Pesquisa na Biblioteca da CAPES com as combinações: Educação Especial, Políticas públicas inclusivas e ensino superior

Combinações: Educação Especial + Políticas públicas inclusivas + ensino superior – resultado: 26.422				
ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	SEMELHANÇA / APROXIMAÇÃO
2013	Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo	Haila Lopes de Sousa	Universidade Federal do Espírito Santo	Esse trabalho buscou analisar a inclusão dos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enfatizando a relação entre as políticas propostas pela instituição e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência.
2015	O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios	Ana Lúcia Braga Melo Cunha	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Esse trabalho tratou de uma análise reflexiva sobre o programa TEC NEP, como política educacional inclusiva. Apresentou-se uma compreensão do processo de sua implantação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que teve como proposição básica mostrar a história, as ressonâncias acadêmicas, os limites e os desafios dessa política. O recorte temporal do estudo compreende o ano 2000 quando foi instituído o TEC NEP até o ano 2014 quando do processo de conclusão desta pesquisa.
2016	As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES públicas do estado do Paraná	Rosângela Gehrke Seger	Universidade Federal do Paraná	Essa dissertação teve como principal objetivo analisar, as políticas de acesso ao estudante com deficiência no ensino superior, verificando como está o processo de inclusão nas IES do Estado do Paraná. Foi feita a análise das políticas públicas nacionais

				e internacionais, a partir da década de 1990 a 2015.
2017	Educação Especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil	Junio Hora Conceição	Universidade Federal do Espírito Santo	O texto buscou analisar processos desencadeados pelas políticas públicas de entrada e, principalmente, de permanência, para os estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, em contexto latino-americano, com enfoque no estudo comparado entre o México e o Brasil. Destacamos o período de 1996 a 2016 como recorte temporal, configurando as duas últimas décadas, marcadas por reformas educacionais nos dois países.
2017	Políticas de inclusão e permanência na educação superior: entre o público e o privado	Sandra Regina Costa Pereira	Universidade Federal de Santa Maria	Esse estudo buscou conhecer as políticas institucionais normatizadas de inclusão do público-alvo da Educação Especial nas universidades federais e privadas do Rio Grande do Sul. Os programas Reuni, Programa Incluir, SiSU, PROUNI e FIES foram detalhados com o intuito de contextualizar o momento vivenciado durante as implementações e construção de normatizações que emergiram em decorrência deles.
2019	Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos planos de desenvolvimento institucional do sudoeste Goiano	Camila de Oliveira Resende	Universidade Federal de Goiás	Essa pesquisa buscou responder se as ações políticas educacionais propostas pelas instituições de ensino superior do sudoeste goiano, no que se refere ao ingresso e à permanência dos estudantes com deficiência, contemplam o que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de Cotas?

2019	Políticas Públicas e o Ingresso de Estudantes com Deficiência na Educação Superior no Brasil e Argentina	Patrice Marques dos Anjos	Universidade da Região de Joinville	Essa pesquisa buscou compreender como ocorre o ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior no Brasil e na Argentina considerando as políticas públicas educacionais desenvolvidas por estes países.
------	--	---------------------------	-------------------------------------	---

Fonte: Banco de dados da CAPES.

Quadro 3 - Pesquisa na Biblioteca da CAPES com as combinações: Educação Especial, Inclusão no ensino superior e Instituto Federal

Combinações: Educação Especial + Inclusão no ensino superior + Instituto Federal – resultado: 26.422				
ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	SEMELHANÇA / APROXIMAÇÃO
2014	Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão	Tania Maria Tartuci	Universidade Federal de Goiás	Essa dissertação buscou entender como se tem dado o ingresso e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior, do Campus Catalão/UFG, partindo da análise das políticas de inclusão implementadas na instituição, com o recorte temporal entre os anos de 2003 a 2012.
2015	Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino	Nadija Gomes Brunelli	Universidade Federal da Bahia	Esse estudo buscou analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino superior pública da Bahia, bem como, identificar os fatores que interferem no processo de inclusão desses estudantes e, os indicadores acadêmicos desses estudantes durante a sua formação na educação superior.
2015	Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM	Andreia Ines Dillenburg	Universidade Federal de Santa Maria	A temática dessa pesquisa foi a inclusão de alunos com deficiência em cursos de graduação na modalidade a distância e presencial buscando compreender os olhares, ações, desafios e

				percepções da gestão sobre a inclusão dos acadêmicos que ingressaram na Cota B no período de 2008 a 2014.
2019	Políticas e Ações de Educação Especial e Inclusão no Instituto Federal Goiano	Higor Heyder da Costa Pinto	Universidade Federal de Goiás	Essa pesquisa se propôs a analisar as políticas e ações educacionais inclusivas na rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano — IF Goiano. A pesquisa foi realizada nos dois <i>campi</i> que possuíam o maior público-alvo, de estudantes da educação especial matriculados entre os anos de 2015 e 2017 e atendidos pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE).
2019	A inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior: sujeitos e significações	Carla Pacheco Govea	Universidade Federal de Alfenas	O tema central desse estudo foi o processo formativo de estudantes com especificidades, dentre os quais destacou-se acadêmicos com deficiência e acadêmicos com grave sofrimento psíquico no ensino superior. Também, buscou analisar as significações da inclusão no ensino superior na perspectiva dos estudantes com deficiência e com sofrimento psíquico no âmbito do IFSULDEMINAS.
2019	Tradução da política de inclusão de alunos com deficiência na educação superior em um campus do Instituto Federal Catarinense	Sany Regina Sarda Justi	Universidade do Vale do Itajaí	Essa pesquisa, analisou a tradução da política de inclusão de alunos com deficiência, na Educação Superior, por diferentes indivíduos e grupos de atores atuantes no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú (IFC-CAM). Buscou também, analisar as políticas nacionais de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior dos últimos dez

				anos; identificar os contextos, as práticas e os modos de gestão dessas políticas, assim como, analisar os discursos e as representações dos atores em relação a elas no contexto do IFC-CAM.
--	--	--	--	---

Fonte: Banco de dados da CAPES.

Após esse levantamento, verificamos uma quantidade expressiva de pesquisas encontradas nos bancos de dados da CAPES, que nos revela, que o tema ‘inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior’, tem se destacado como temática principalmente nos últimos anos. Dentre os trabalhos selecionados neste pequeno levantamento, a dissertação intitulada: ‘Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão’ é a que parece ter mais semelhança com a nossa, por tratar-se da mesma questão de pesquisa, fazendo-se uma análise documental das políticas instituídas na instituição e complementando com entrevistas realizadas com docentes, público similar ao nosso. As demais pesquisas diferem, às vezes, por tratarem apenas de um aspecto da inclusão, como o acesso ou a permanência, também, algumas por investigar a inclusão através da ótica de setores específicos como o NAPNE, ou de gestores, e ainda, outras pesquisas, por tratarem da inclusão, fazendo-se comparativos, entre países como: Brasil e México, Brasil e Argentina.

De todo modo, dada a complexidade e desafios que se impõem frente à inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, esse é um assunto que não se esgota, tendo em vista que, ainda, há uma parcela muito pequena de pessoas com deficiência que tem alcançado esse nível de ensino, portanto, há muito para desvelar e aprimorar. E, sobretudo, obtermos conhecimento sobre a temática na ótica desses estudantes é um campo que ainda pode ser muito explorado.

Diante do exposto, nos propomos a organizar e apresentar a dissertação em 4 (quatro) capítulos. Nos primeiros capítulos (1 e 2), buscamos trazer a base teórica, a sustentação para as discussões que se dão posteriormente. Por isso, no primeiro capítulo, tratamos de apresentar brevemente os marcos legais, nacionais e internacionais, para uma política de educação, vista numa perspectiva inclusiva, e com enfoque para o ensino superior. E, no segundo capítulo, buscamos apresentar a

trajetória da educação profissional até a incorporação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica constituída pelos Institutos e Universidade federais, contudo, damos enfoque aos Institutos Federais e também, discorreremos mais especificamente sobre as políticas inclusivas existentes no Instituto Federal Catarinense, voltadas ao ensino superior.

No terceiro capítulo: caminhos da pesquisa, apresentamos o percurso metodológico, abordamos sobre o lócus da pesquisa, bem como, a caracterização dos sujeitos participantes. E, no último capítulo, analisamos e discutimos os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com os estudantes e dos questionários respondidos pelos docentes. Esses dados, são contrastados com o referencial teórico, subsidiado por teóricos do campo crítico da educação e com o apoio do método do materialismo histórico e dialético.

Finalizamos com as considerações, destacando-se o que a pesquisa nos revelou sobre a temática abordada e seus possíveis desdobramentos.

1 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Nesse capítulo buscamos discutir alguns movimentos que se sucederam mundialmente em prol de uma educação inclusiva, e, de como eles repercutiram na política educacional brasileira, bem como, transcorreram de acordo com alguns governos instituídos. Para isso utilizamos como base do texto algumas declarações; convenções; resoluções de Organizações como a ONU, UNESCO, OEA, entre outras, e autores como Omote (2021), Garcia (2017), Mazzotta (2008), dentre outros. Como se segue na sequência.

1.1 Educação inclusiva: o que buscamos?

A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las.

Santo Agostinho

O percurso histórico da educação nos mostra que em seus primórdios ela era acessível apenas para uma classe de elite: à burguesia. E, de uma forma sintetizada é possível dizer que, com o passar do tempo, por meio de movimentos reivindicatórios da sociedade civil organizada, às classes populares foram angariando um espaço de formação educacional. Não era a mesma educação que os filhos dos burgueses; as classes mais abastadas recebiam, entretanto, ainda que rudimentar marcou o início do acesso à educação voltada para o aperfeiçoamento do trabalho à classe popular. Caminhando assim, numa dualidade histórica entre o ensino profissionalizante e o propedêutico (BORTOLANZA, 2017).

Não obstante, a educação das pessoas com deficiência também foi marcada por esses processos de exclusão e caminhou paralela à educação regular por muitos anos. De todo modo, esse cenário de exclusão, ainda que a passos lentos, veio se modificando e muitas conquistas em prol de direitos igualitários e universais se presentificam atualmente em nossa sociedade.

A noção do termo 'sujeitos de direitos' amadureceu num contexto pós-guerra, e trouxe consigo a necessidade do reconhecimento da dignidade da vida; atribuindo-lhe um valor jurídico. Após o final da II grande guerra (1945), o cenário era devastador

e com isso, foi instituída a Organização das Nações Unidas (ONU)⁶, da qual o Brasil, uns dos membros fundadores, faz parte (LAFER, 1995). Essa organização entre as nações, comprometeu-se em comum acordo, a buscar e manter a paz mundial, bem como, a proteger os direitos humanos. Conforme expresso na Carta das Nações Unidas, elas visam:

A preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra que por duas vezes, no espaço de uma vida humana, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade; A reafirmar a nossa fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações, grandes e pequenas; A estabelecer as condições necessárias à manutenção da justiça e do respeito das obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional; A promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de um conceito mais amplo de liberdade (ONU, 1945, p.3).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é considerada um dos documentos mais importantes adotados pela ONU, em 10 de dezembro de 1948, na direção desses objetivos, como o de resguardar os direitos humanos. O documento trata a educação como um direito de todos, sem distinções, defende a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica, o ensino técnico e profissional generalizado e o livre acesso, em condições de igualdade, ao ensino superior. Conforme expresso no artigo 26º;

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 1948, p.6).

Além do exposto, destacamos outros movimentos mundiais que se sucederam nessa luta voltados às garantias de direitos, à democratização do ensino e à educação inclusiva, embora consideramos o que significou em cada momento o envolvimento dos organismos internacionais nessas ações, entendemos que os mesmos são marcos regulatórios no que se refere a educação inclusiva:

⁶ A Organização das Nações Unidas (ONU) é constituída por 193 Estados-membros. Para mais informações consultar o site: <https://www.un.org/en/about-us/member-states>.

- Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jontiem e organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef; e o documento elaborado: 'Declaração Mundial de Educação para Todos' (1990);
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade (1994), organizada pelo governo da Espanha em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, e o documento elaborado: 'Declaração de Salamanca' (1994);
- Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), realizada na Guatemala e organizada pela Organização dos Estados Americanos - OEA;
- Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007); realizada em Nova Iorque e organizada pela ONU;
- Convenção Interamericana contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância (2013), realizada na Guatemala e organizada pela OEA.

Todos esses importantes movimentos ratificam o compromisso da educação como direito de todos, criam metas e representam esforços na busca de objetivos comuns entre as nações. E ainda, marcam e repercutem, entre outros aspectos, na política de educação inclusiva no Brasil.

Nessa direção, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia (1990), reconhece a importância da educação para o progresso pessoal e social da nação e coloca que apesar dos esforços⁷, tal compromisso ainda não era tangível. O documento elaborado; 'Declaração Mundial de Educação para Todos' (1990); trata de: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;

⁷ Conforme indicado pela ONU, o alcance dos propósitos firmados pelos seus Estados-membros, são apoiados e incentivados por diferentes organizações, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) entre outros. Para mais informações consultar o site: <https://unric.org/pt/nacoes-unidas-sistema-da-onu/>. Entretanto, é necessário lembrar que o BM, em especial, teve forte influência nas reformas das políticas implementadas no Brasil, principalmente a partir de 1990, e gerou profundos impactos no rumo da nossa política educacional e econômica. Destacamos que a concepção de Educação para o Banco Mundial refere-se a; "instrumento privilegiado para o alívio da pobreza e manutenção da estabilidade política" (MOTA JUNIOR e MAUÉS 2014, p. 1148), ou seja, 'vende' a propaganda de que a educação salva a pátria da miséria e da pobreza, por meio da formação qualificada, no entanto, apesar de verificarem-se melhorias na vida das pessoas e na produtividade; grande parte, ou quase todo o lucro retorna aos investidores; ao capital. E nessa perspectiva, a inclusão figura como falácia, quando efetivamente não existiam investimentos para essa ação.

expandir o enfoque no sentido das práticas correntes; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; entre outros. Com relação à necessidade básica de aprendizagem das pessoas com deficiência, o texto, em seu artigo 3º, inciso 5º, refere:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, n.p).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ocorrida em Salamanca, na Espanha (1994), organizada pelo governo da Espanha em parceria com a Unesco, e o seu o documento elaborado; 'Declaração de Salamanca' (1994); trazem enfoque à estrutura educacional e colocam o Estado como garantidor do acesso das pessoas com deficiência no sistema educacional. O objetivo dessa Convenção foi o de propor reformas e de criar novas diretrizes para as políticas de educação. Destacam-se os incisos do artigo 1º;

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p.1).

A partir dessa Convenção, a educação vista numa perspectiva inclusiva, ganha força e se torna mais evidente nas instituições de ensino, pois a matrícula das pessoas com deficiência no ensino regular se torna compulsória⁸. A educação reconhecida como um direito de todos passa a ser compartilhada no mesmo espaço; onde todos aprendem juntos e o sistema de ensino vai se adequando às necessidades educativas

⁸ A matrícula compulsória, representou uma das primeiras estratégias das políticas voltadas à educação inclusiva, que seria, o de inserir e escolarizar gradualmente os estudantes com deficiência, contando com a oferta de serviços especializados nos diversos espaços: escola regular; escola especial; ambiente hospitalar/domiciliar conforme as necessidades heterogêneas dos estudantes (GARCIA, 2017).

dos estudantes. Ou seja, a educação especial⁹ é ‘colocada’ dentro do sistema regular de ensino. Além disso, o conceito de ‘necessidades educativas especiais’, é ampliado, passando a considerar as dificuldades¹⁰, tanto permanentes quanto temporárias, as que de algum modo acarretam prejuízos escolares (LEITÃO e SILVEIRA, 2019).

Corroborando com Omote (2021), a Conferência em Salamanca, trouxe grande comoção mundial e conscientização sobre o direito à inclusão das pessoas com deficiência em espaços antes reclusos, em especial, no ensino regular. No entanto, embora a Conferência tenha repercutido e alavancado de tal modo a inclusão, para o autor, esse movimento não se inicia nos anos 90, ele é um processo ‘progressivo’, que diz respeito, ao comportamento de grupos sociais em determinado momento e época, sendo que, o binômio inclusão/exclusão expande para além da deficiência;

A longa caminhada em direção à inclusão progressiva é repleta de marcos históricos que indicam conquistas de diferentes ordens para o reconhecimento de direitos iguais e a construção da cidadania em diversas partes do mundo. Destaca-se, por exemplo, o desfazimento de alguns desvios tradicionais e consequente desestigmatização de respectivas categorias de pessoas desviantes. A História registra grandes transformações que ocorreram em relação ao tratamento recebido pela bruxaria, desde a perseguição e condenação à fogueira das bruxas até, em anos mais recentes, a realização de eventos para a reunião de seus praticantes. Do mesmo modo, a hanseníase foi amplamente desestigmatizada. Outros grupos encontram-se em franco processo de desestigmatização, como algumas minorias étnicas e a homossexualidade (OMOTE, 2021, p. 24).

⁹ Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 3º “Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. E, complementando, com a LDB (1996), no capítulo V, artigo 58º e inciso 3º, tem-se que a educação especial inicia na educação infantil e perdura ao longo da vida do estudante em seu processo de aprendizagem.

¹⁰ O termo ‘necessidades educativas especiais’ passa a abranger: “Dentre estas crianças estão, por exemplo, as que sofrem sucessivas repetências; as que são forçadas a trabalhar; as que, continuamente, sofrem abusos físicos, emocionais e sexuais; as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas; as que vivem nas ruas; as que moram distantes de quaisquer escolas; as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados; ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer outro motivo.” (REIS, p. 2010, n.p).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida em Guatemala, no ano de 1999, e organizada pela OEA (Organização dos Estados Americanos), promulgada pelo Brasil, em 2001 (Decreto n. 3.956/2001), tratou de direitos igualitários às pessoas com deficiência, eliminação de quaisquer tipos de discriminação com relação as pessoas com deficiência e também da necessidade de integração e efetiva participação desse público na sociedade. Destaca-se o artigo 1º e seus incisos (Decreto n. 3.956/2001);

1. Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Ainda, seguindo a perspectiva histórica, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque-EUA e organizada pela ONU (2007), buscou defender os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, dando visibilidade para a dignidade da pessoa humana. Reforçou a necessidade da eliminação de todos os tipos de barreiras interpostas, em prol do pleno exercício da cidadania. Destaca-se o artigo 4º, do Decreto nº 6.949, no qual, os países se comprometem a:

b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;

E por fim, a Convenção Interamericana contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância, realizada na Guatemala e organizada pela OEA (2013), que teve como princípio o combate a qualquer tipo de discriminação à pessoa e a defesa de valores referentes a igualdade e tolerância. Destaca-se o artigo 5º, da Convenção;

Os Estados Partes comprometem-se a adotar as políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais de pessoas ou grupos sujeitos a discriminação ou intolerância, com o propósito de promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos. Tais medidas ou políticas não serão consideradas discriminatórias ou incompatíveis com o propósito ou objeto desta Convenção, não resultarão na manutenção de direitos separados para grupos distintos e não se estenderão além de um período razoável ou após terem alcançado seu objetivo (OEA, 2013, n.p).

Mediante o exposto e tendo em vista o caráter histórico de exclusão que se mostra atrelado à educação, os movimentos mundiais pela inclusão, que possuem princípios como a proteção de direitos humanos e a defesa da educação como direito de todos, foi que a política educacional no Brasil esteve amparada. E, dessa posição política e ideológica derivam documentos, diretrizes, normativas, programas federais, estaduais e municipais norteadores das práticas nas instituições de ensino.

Nesse sentido, ao se falar em políticas públicas é importante compreender, conforme indicado por Höfling (2001), que elas refletem os conflitos de interesses existentes na sociedade. Considerando que a sociedade é diversa, busca-se, dentro dessa pluralidade social, um consenso mínimo para a formulação das políticas, as quais, envolvem a participação de diversos atores: órgãos públicos, agentes da sociedade, entre outros, sendo que, a implementação e manutenção dessas políticas instituídas são de responsabilidade do Estado.

Para Reis, André e Passos (2020), a definição de política pública segue a lógica de que envolve um coletivo e diz respeito a questões sociais como: educação, saúde, habitação, agricultura, transporte, segurança (...);

Höfling (2001, p. 31) destaca que, “Políticas públicas são aqui entendidas como o ‘Estado em ação’ (HÖFLING apud GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”, com a finalidade de efetivar os princípios estabelecidos no texto constitucional por meio de leis, decretos, portarias e resoluções (apud REIS, ANDRÉ e PASSOS, 2020, p. 35).

Por isso, podemos dizer que as políticas públicas são a expressão das necessidades que, dizem respeito, a uma determinada coletividade, visando minorar as desigualdades existentes.

Desse modo, a política educacional é compreendida como uma política social, pois é voltada à sociedade como um todo. Assim, como as demais políticas sociais, o direito à educação é a conquista de lutas e mobilizações sociais. Nos moldes do neoliberalismo a educação atende aos interesses do capitalismo, que são contrários às concepções que se mostram no bojo dessas lutas. No neoliberalismo a educação caminha para a privatização, não cabendo ser assegurada pelo Estado; “menos Estado e mais mercado” (HÖFLING, 2001, p. 36).

Em seguindo essa compreensão, Garcia (2017), destaca que os documentos norteadores da política de educação no Brasil trazem conceitos, concepções e princípios atrelados às disputas políticas, que ‘caminham’ conforme a lógica do mercado e para a privatização da educação. E, por isso, também são contrários a uma proposta de educação inclusiva;

Na virada do século XXI, o discurso uníssono dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE) chamaram a atenção para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza. As estratégias políticas difundidas, aos poucos foram desveladas como gestão da pobreza permanentemente produzida sob o modo de produção capitalista (GARCIA, 2017, p. 21-22).

Assim, percebem-se contradições entre os documentos, os discursos e as ações que ‘dizem’ estar em busca de uma educação inclusiva.

No que se refere à educação superior, o processo de pensar uma educação inclusiva não foi, e nem é, muito diferente do observado na educação básica. Isto é, ainda persistem muitos desafios, bem como, a efetivação de direitos que já são previstos em dispositivos legais. Assim, em concordância com a LDB e a Constituição

atual, o Ministério da Educação (MEC), que é um órgão da administração pública federal responsável, entre outras atribuições, de ‘cuidar’ da política nacional de educação, também é o órgão que responde pelas políticas inclusivas no ensino superior.

De forma mais específica, às atribuições com o ensino superior, remete-se a Secretaria de Educação Superior (SESU)¹¹. No que diz respeito, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tem-se a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)¹². E, no que tange, a educação especial tem-se a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação¹³ recentemente instituída (2019).

Convém destacar, que a primeira iniciativa governamental, com relação à estruturação de uma política educacional para as pessoas com deficiência foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹⁴, em 1973, no regime militar brasileiro (1964 -1985), e foi considerado um marco institucional. O Cenesp foi fruto das pressões sociais da época e dos novos direcionamentos políticos voltados à proteção social (KASSAR, REBELO e JANNUZZI, 2019; LEITÃO e SILVEIRA, 2019).

No entanto, essa intervenção do Estado na Educação Especial, com a criação de um órgão gestor (CENESP), nesse período, deve-se a possíveis três fatores: “1)

¹¹ A Sesu é responsável pela implantação e implementação da política nacional de educação superior. Promove ações voltadas à promoção do acesso e da permanência aos estudantes nesse nível de ensino. Também atua em parceria com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o financiamento dos estudos. E ainda, desenvolve ações e políticas, em parceria com a Rede Federal de Ensino Superior voltadas à formação de professores da educação básica.

¹² A Setec é responsável pela implantação, implementação e avaliação de políticas públicas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Desenvolve ações e programas, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Também, visa o fortalecimento da Rede Profissional, Científica e Tecnológica, com destaque para a Plataforma Nilo Peçanha, ação implementada no ano de 2018.

¹³ A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação é composta por 3 (três) diretorias: 1. Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; 2. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e 3. Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais (Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019). “No ano de 2019, em consonância com a agenda neoliberal anunciada, Jair Bolsonaro aprovou o Decreto 9.465 que altera a estrutura administrativa do Ministério da Educação e extinguiu a SECADI.” (JAKIMIU, 2021, p. 129).

¹⁴ Em 1984, o Cenesp foi transformado na Secretaria de Educação Especial (Sespe), por meio do decreto nº 93.613. A Sespe foi extinta em 1990, no governo de Collor e substituída pela Seneb, e assim, sucessivas mudanças ocorrem conforme as políticas de governo. Essas sucessões, criações e extinções de secretarias e projetos referentes a educação especial podem ser visualizadas no site: <http://escoladeinclusao.sites.uff.br/origem-e-cronologia-da-educacao-especial-no-brasil/>

relações de poder; 2) interesses institucionais e particulares (de agentes individuais ou coletivos) pela causa das pessoas com deficiência e 3) compromissos político-ideológicos” (KASSAR, REBELO e JANNUZZI, p.15, 2019). Além disso, para Brunelli (p. 18, 2015);

O CENESP iniciou a propositiva da integração, mas ainda apresentava um viés assistencialista, atuando de forma pontual, por meio de campanhas. Desta forma, mantinha-se uma concepção de políticas especiais para as pessoas com deficiência, não congruente com o acesso universal.

Já a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹⁵, criada em 2004, por meio do decreto 5.159/2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, substituindo a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), contava com o apoio de 4 (quatro) Diretorias (1. Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE; 2. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais; 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania e 4. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA), com vistas à promoção de ações na consolidação de um sistema educacional inclusivo, em vários aspectos: acesso, permanência e conclusão dos estudos considerados de qualidade. Para Jakimiu (2021, p. 122); a Secadi poderia ser considerada um marco histórico sob o;

[...] ponto de vista da garantia do direito à educação para a diversidade já que passa, pela primeira vez, a reconhecer os sujeitos historicamente excluídos como titulares do direito à educação e parte constitutiva da formulação das políticas educacionais.

Para a autora, a extinção da Secadi representa perda de direitos e retrocessos nas políticas voltadas à diversidade, que sofre com a intervenção de mecanismos internacionais e se alinha mais com a agenda neoliberal.

Adiante, na direção de uma educação mais igualitária aos estudantes com deficiência, no ensino superior, destaca-se dentre outros¹⁶: o Programa Incluir

¹⁵ Inicialmente chamava-se Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a partir de 2011, acrescentou-se a temática da inclusão, passando a chamar-se Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (JAKIMIU, 2019).

¹⁶ Podemos citar outros programas e ações instituídos pelo governo federal como o Programa

Acessibilidade na educação superior, instituído em 2005, por meio da Sesu em parceria com a Secadi, com a finalidade de criar e consolidar os Núcleos de Acessibilidade¹⁷ nas instituições federais. Esses núcleos têm por objetivo disseminar uma cultura institucional inclusiva; promover ações na identificação e eliminação das diversas barreiras e favorecer a plena participação educacional e social dos estudantes com deficiência neste nível de ensino.

O Programa Incluir foi elaborado, tendo em vista, os movimentos e acordos mundiais referidos inicialmente no texto, em prol de uma educação igualitária e de direito a todos. De acordo com o 'Documento Orientador Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior' (BRASIL, 2013, n.p);

O presente documento objetiva orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos n°. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (DOCUMENTO ORIENTADOR PROGRAMA INCLUIR - ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR).

Conforme verificado, inicialmente (2005 - 2011), foram lançados editais com aportes orçamentários¹⁸, para que os Institutos Federais (IFs) participassem e aderissem à proposta, e assim, instituíssem os Núcleos de Acessibilidade. Já em 2012, todos os IFs tinham aderido ao Programa e com isso, foram extintos os editais (PEREIRA e CHAHINI, 2018). Como objetivos dos Núcleos de Acessibilidade, tem-se;

Consolidar políticas institucionais de acessibilidade, assegurando o direito de todos à educação, consiste em eficaz contribuição para que

de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para todos (PROUNI), Sistema de Seleção Unificada (SISU).

¹⁷ Em 2004, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) e da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) promoveu um curso de capacitação que resultou na criação e implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Em 2005, o MEC promoveu o Seminário Nacional 'Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Programa TECNEP' e anunciou o projeto piloto de Especialização à distância em torno dessa temática, para os profissionais da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, dando continuidade à proposta de implantação de Núcleos (BEZ, 2011).

¹⁸ O Decreto nº 7.611/2011, prevê apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

o novo paradigma torne-se realidade na vida das pessoas. Para apoiar este processo de transformação, foi instituído o Programa incluir-acessibilidade na educação superior (BRASIL, 2013, n.p).

Na mesma direção, em 2008, o MEC publicou um importante documento: ‘Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’ (PNEE-E)¹⁹, fortalecendo a educação como direito de todos, tratando da transversalidade da educação especial, estendendo-se a níveis mais elevados como o superior, e no desenvolvimento de ações que favoreçam condições de acesso e permanência aos estudantes com deficiência.

De acordo com Garcia (2017), o termo ‘perspectiva inclusiva’ ganhou destaque no governo de Lula (2003 - 2011)²⁰ e Dilma Rousseff (2011-2014), embora já estivesse preannunciado no documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001. No entanto, para a autora, este termo segue numa crescente conformação à lógica capitalista neoliberal;

Compreendemos que as políticas de perspectiva inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida no confronto estabelecido entre as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora, hegemônico pelos interesses burgueses (GARCIA, 2017, p. 24).

Em que pese as observações da autora, a política na perspectiva inclusiva resultou em avanços para o atendimento das necessidades educativas dos estudantes com deficiência. Damos destaque, dentre outros serviços²¹ para o

¹⁹ O documento (PNEE-EI, 2008) reconhece que apesar dos esforços feitos, com base em decretos e normativas, a inclusão de fato e de verdade, dos estudantes com deficiência na educação regular, não estava ocorrendo conforme se pretendia. Inclusive, complementando com Mazzotta e Sousa (2000), as políticas de reformas educacionais no Brasil se demonstraram contrárias ao discurso de inclusão.

²⁰ Garcia (2017) reconhece que no governo de Lula, embora as políticas inclusivas se mantivessem atreladas à gestão da pobreza, houve um investimento maior nas políticas sociais, se comparado ao governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, o que denota algumas mudanças.

²¹ Cita-se outros serviços da educação especial, referentes aos recursos: auxílio leitor; auxílio transcrição; guia intérprete; tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); leitura labial; prova ampliada (fonte 18); prova super ampliada (fonte 24); CD com áudio para deficiente visual; prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos e deficientes auditivos; prova em vídeo libras; material didático e prova em Braille. Esses recursos foram utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no último censo da educação superior, para a participação e o atendimento

Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é uma das propostas contempladas na PNEE-E (2008). O AEE é um serviço de apoio, complementar²² e não substitutivo, ao ensino regular. Além disso, ele está disposto desde a publicação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996, no artigo 4º, onde é ofertado para os estudantes com deficiência;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

É possível também observar que, a partir do governo Lula (2003), a própria política referente ao AEE foi reestruturada. Diferente do governo anterior, em que o atendimento ocorria em diversos espaços e lugares; justificado pela diversificação das necessidades dos estudantes. Garcia (2017), alude que o documento norteador do AEE (Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008), só foi publicado anos posteriores às mudanças ocorridas, dando ênfase à eliminação de barreiras pedagógicas e arquitetônicas. Na ótica da autora, o documento gerou um certo conformismo por soluções imediatas às demandas do cotidiano. Contudo, não desqualifica a legítima luta social e organizada que resultou na implantação das salas de recursos multifuncionais (governo Lula), colocando a educação especial mais próxima do ensino regular.

Outra questão em destaque, refere-se à condução, à efetivação do atendimento às necessidades educativas de estudantes com deficiência, que diz respeito ao professor de AEE. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 outubro de 2009, que trata das diretrizes operacionais do AEE, é exigida formação específica que habilite o docente para o exercício na educação especial, consoante ao disposto, no

das necessidades dos estudantes com deficiência e que inclusive foram recomendados para aplicação em sala de aula nas escolas (BRASIL, 2019).

²² De acordo com a Resolução CNE/CEB nº4, de 2 outubro de 2009, que trata das diretrizes operacionais do AEE, no artigo 2º, refere que este tem por função; [...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1). E, ainda, o estudante público do AEE deve ser matriculado na rede regular de ensino e também no AEE, que será disponibilizado nas salas de recursos multifuncionais da própria instituição, ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

artigo 13, onde constam as atribuições do professor de AEE:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009 p. 3).

Não obstante, Michels (2011), observa que as universidades têm habilitado profissionais numa visão homogeneizante, categorizante, com viés médico-pedagógico, seguindo a lógica capitalista. Nessa perspectiva há um paradoxo, pois a formação nesse viés clínico, que dá enfoque para o corpo (biológico), nega a construção (social) do processo de aprendizagem como sendo de todos os envolvidos, e assim, remete-se à meritocracia, a qual, responsabiliza o estudante pelo seu sucesso ou insucesso escolar.

Além dessa questão, também é importante considerar que uma das estratégias do capitalismo é também responsabilizar o professor por buscar e solucionar as demandas emergentes que o próprio capitalismo cria no interior das instituições de ensino, assim:

[...] os discursos políticos sobre inclusão apontam um padrão de aprendizagens, bem como um perfil e competências para a formação dos professores. Os discursos políticos sobre inclusão clamam por um novo padrão de aprendizagem, compatível com uma “sociedade da aprendizagem” (RANSON, 2001), e por métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por “organizações sociais”, com menor custo. Destacam ainda que os professores devem desenvolver um perfil de “protagonistas” e uma personalidade “pró-ativa”. (GARCIA, 2004). Tais ideias difundidas em torno das políticas de inclusão foram relativamente apropriadas no âmbito das políticas educacionais no Brasil e, particularmente, das políticas de educação especial, expressando, em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar (GARCIA, 2017, p. 23).

Tendo em cena essas observações, novamente ressaltamos que não é possível, como afirmou Garcia, acima, desconsiderar o que essas medidas repercutiram no cotidiano educacional e na vida de milhares de pessoas.

Outra política pública afirmativa²³, com vistas à democratização do acesso ao ensino superior, refere-se a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como lei de cotas²⁴. Essa Lei, trata do ingresso nas universidades e instituições federais²⁵, que no ano de 2016, sofreu algumas alterações e passou a incluir cotas para o público das pessoas com deficiência. Conforme consta no artigo 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016). Grifo conforme documento.

²³ As ações afirmativas partem do princípio de equidade conforme disposto na Constituição Federal (1988), e são um importante conjunto de políticas públicas (e privadas) no combate às desigualdades e à proteção de minorias. No entanto, são medidas temporárias que visam corrigir ou compensar distorções causadas no decurso da história a determinados grupos sociais; “medidas diferenciadas são por vezes necessárias a fim de se reparar relações desiguais historicamente e socialmente estabelecidas” (GUERRINI; PICONI; STURION e MATA, 2018, p. 19).

²⁴ A mesma lei, estipula ainda, o prazo de 10 anos para proceder a revisão dessa política de ação afirmativa. Nas instituições federais de ensino essa reserva de vagas foi regulamentada por meio do Decreto no 9.034, de 20 de abril de 2017.

²⁵ De acordo com a LDB (1996), educação superior abrange os cursos sequenciais de graduação, pós-graduação e de extensão. Esse nível de ensino volta-se para o desenvolvimento científico em diversas áreas do conhecimento e do pensamento reflexivo.

Ressaltamos ainda, que algumas instituições de ensino federais, mesmo antes das alterações na Lei 13.409, de 2016, já adotavam o sistema de cotas para as pessoas com deficiência, pois, o Decreto nº 7.824/2012, possibilitava essa flexibilização. Como exemplo, citamos a pesquisa realizada pelos autores Bondezan *et al.* (2022), no Instituto Federal do Paraná (IFPR), que mostrou que anterior às alterações na política de cotas para PCD, essa se encontrava fragilizada, pois o percentual de reservas destinado para esse público, se dava abaixo das demais cotas instituídas. Também como não havia uma obrigatoriedade, em alguns editais de ingresso, essa reserva de cotas para PCD não estava presente. Mas, após as alterações realizadas em lei, houve, de modo geral, grande impacto nas matrículas dos IFs;

Marques (2018), em levantamento realizado pela *Folha de São Paulo*, identificou que cerca de 1.500 pessoas com deficiência estavam ingressando em universidades federais por meio das políticas de ação afirmativa em 2018 e assevera que “[...] a sinalização é de que nunca houve adesão tão representativa desse público em instituições de ensino superior federais de uma só vez” (apud BONDEZAN *et al.*, p. 362, 2021).

Sobre a participação das pessoas com deficiência nos processos seletivos, encontramos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)²⁶, no artigo 30º, alguns direitos;

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

²⁶ A Lei de Inclusão surgiu em decorrência da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Convém destacar que o Plano Nacional da Educação (Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014), tem como uma de suas metas para a educação superior a expansão das matrículas gratuitas, considerando-se as especificidades do público das pessoas com deficiência. Sobre isso, de acordo com o último Censo da Educação Superior no Brasil (2019)²⁷, percebeu-se um aumento significativo nas matrículas de estudantes público alvo²⁸ da educação especial nos cursos de graduação, no período compreendido entre 2009 e 2019. Conforme seguem as figuras 1 e 2:

²⁷ O Censo da Educação Superior no Brasil (2019) é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

²⁸ O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, trata da educação especial e especifica no § 1º como público alvo da educação especial: “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.”

Figura 1 – Censo da Educação Superior MEC/INEP

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019

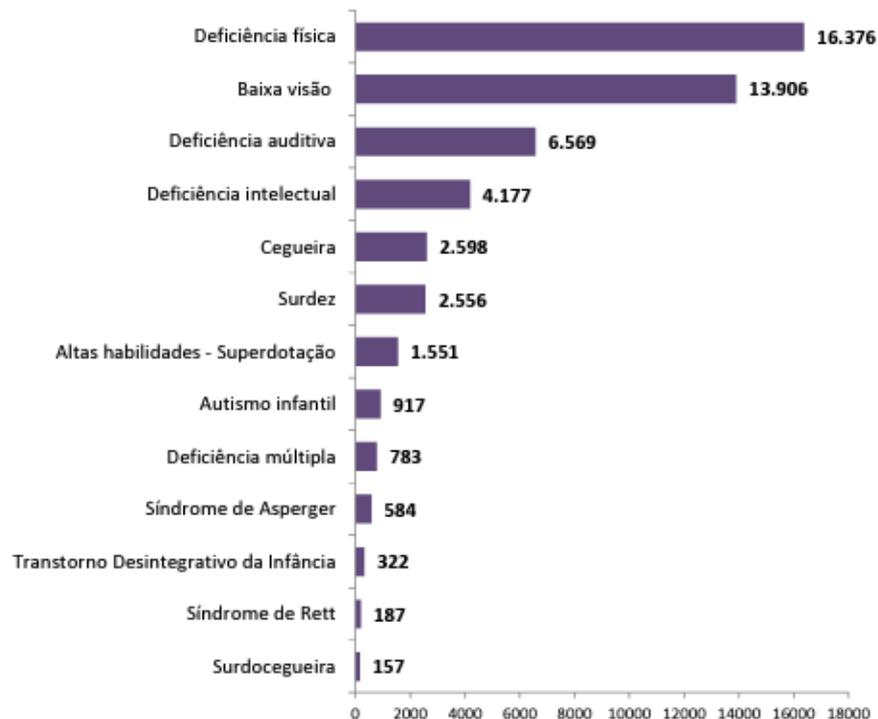
Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: Censo da Educação Superior: divulgação dos resultados ano de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

#paratodosverem: imagem de fundo branco, contendo 3 (três) colunas e 11 (onze) linhas, em cores alternadas entre branco e azul claro, formando uma tabela. Nela, dispõe-se os anos de 2009 a 2019, com indicação do número de matrículas de pcd e respectivo percentual com relação ao total de matrículas.

Figura 2 – Censo da Educação Superior MEC/INEP

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2019



Nota: Um mesmo aluno matriculado pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

INEP

Fonte: Censo da Educação Superior: divulgação dos resultados ano de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

#paratodosverem: imagem de fundo branco contendo uma linha vertical e outra horizontal que divide de um lado os tipos de deficiências e do outro o número de matrículas ocorridas nos cursos de graduação, e representa. Essa divisão representa uma escala que cresce gradualmente conforme o número de matrículas.

No entanto, considera-se que o aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas instituições regulares não implica necessariamente que estes estejam de fato incluídos, uma vez que, os aspectos de inclusão correspondem a fatores mais complexos, que não meramente estatísticos, já discutidos no teor deste capítulo, e que estão relacionados à oferta e qualidade no atendimento às necessidades desses estudantes pelas instituições de ensino (PNEE, 2020)²⁹.

²⁹ No ano de 2020, o MEC publicou o documento: 'Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida' (Decreto nº 10.502, de 30 de

Diante do exposto, verificamos que importantes conquistas e avanços com relação às políticas de educação inclusiva, tem ocorrido em nosso país. A mobilização social, a produção de documentos oficiais e norteadores têm possibilitado, por vezes, a efetivação de direitos e oportunizado o acesso a níveis cada vez mais elevados na educação aos estudantes com deficiência.

Contudo, como já indicamos, existem avanços e retrocessos nas políticas instituídas, e não podemos nos esquecer que, em ‘nome’ de uma educação inclusiva existem também outros interesses; determinantes políticos e econômicos; “Não raro, as circunstâncias que ampliam as desigualdades ocorrem em resultado do exercício arbitrário do poder econômico e político” (MAZZOTTA, 2008, p. 166).

Não obstante, sempre importante lembrar que;

As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas a construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no modus operandi de uma instituição no seu fazer tradicional tanto no ensino, na pesquisa e na extensão quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa (POKER, VALENTIM e GARCIA, 2018, p. 129).

Assim, ao considerar a observação dos autores acima, questionamos como essas modificações se deram, caso elas tenham de fato ocorrido, no Instituto Federal Catarinense. E, é o que procuramos discutir na sequência.

setembro de 2020), reconhecendo, assim como, os demais documentos referenciados, que ainda existem muitos desafios interpostos à efetiva inclusão das pessoas com deficiência nas classes regulares. Este importante documento também visa assegurar a oferta da modalidade da educação especial e serviços de apoio especializado, quando necessários, bem como, recursos de acessibilidade a todas as modalidades e níveis de ensino em prol de uma educação inclusiva.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esse capítulo tem por objetivo discorrer sobre como se deu a educação profissional no Brasil. Para isso, apresentamos um breve panorama do seu percurso histórico, considerando-se os determinantes políticos em que se sucedeu. Abordamos o contexto e a legislação de base para a formação de uma Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, com ênfase para os Institutos Federais. E na sequência, apresentamos a organização das políticas específicas para o ensino superior, bem como, a política inclusiva instituída, no Instituto Federal Catarinense, que é o foco de nossa pesquisa.

Nesses desdobramentos, utilizamos como referência os autores Guerra, *et al.* (2020), Ramos (2014), Vidor *et al.* (2011), dentre outros, bem como, documentos, resoluções e portarias Institucionais. Conforme se dá na sequência.

2.1 Visitando o percurso histórico da educação profissional

Os Institutos Federais no modo como os conhecemos, segundo a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que os criou, na verdade, remontam a mais de um século. Instituições que possuem em seu legado, entre outros interesses, a formação técnica e especializada, se inspiram na história desde o Brasil Império;

Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer n. 16/99-CEB/CNE). Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (RAMOS, 2014, p.24).

De todo modo, pode-se dizer que o marco inicial de uma política nacional de formação profissional no Brasil, se deu no governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA)³⁰, tendo por objetivo o de oportunizar aos filhos dos

³⁰ Ao todo foram constituídas 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), distribuídas nas capitais dos estados, com exceção do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

operários, ‘os desfavorecidos da fortuna’, assim chamados, uma educação que por meio de conhecimentos práticos e técnicos os habilitassem a operários e contramestres e com isso, lhes promovessem melhores condições de vida, os tornassem pessoas úteis à nação e os afastasse da marginalidade: ociosidade, vício e crime, inculcando-lhes o hábito do trabalho. Apesar desse caráter assistencialista, a educação profissional começou a se destacar pela sua importância na formação de trabalhadores no cultivo agrícola e impulsionando a economia do país (COLOMBO, 2020).

Na ‘Era Vargas’, houve um reordenamento da educação profissional e as EAA foram transformadas em Liceus Profissionais (Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937), com o setor produtivo em crescimento, outras unidades (Liceus) foram constituídas, ampliando-se a oferta de cursos na obtenção de mão-de-obra qualificada. Em 1942, os Liceus se transformaram nas Escolas Industriais Técnicas (Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942).

Posteriormente, com Juscelino Kubitschek (JK) na presidência, as Escolas Industriais Técnicas foram reestruturadas, tornando-se autarquias³¹ (Lei 3.552 de 16 de fevereiro de 1959), e passaram a chamarem-se de Escolas Técnicas Federais. Nessa nova configuração o ensino profissionalizante se tornou obrigatório³² e para suprir as demandas do mercado e formação houve a expansão da rede federal. Foi nesse período que se iniciou a oferta de cursos superiores de tecnologia³³ na rede

As EAA eram custeadas pela União e estavam diretamente articuladas com o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (COLOMBO, 2020).

³¹ “O “termo autarquia” possui sua origem na noção de poder próprio e relaciona-se ao desenvolvimento do processo de administração do Estado quando da atribuição de personalidade jurídica a alguns serviços de interesse estatal ou da coletividade, mantendo-se, porém, o controle sobre sua execução, ou seja, a administração indireta (VIDOR *et al.*, 2011, p. 59-60). E ainda, “[...] é importante ressaltar que as autarquias são entes administrativos autônomos, mas não são autonomias, pois não podem legislar para si, devem seguir as leis instituídas pela entidade que a criou (VIDOR *et al.*, 2011, p. 60). Sendo assim, as instituições ganham autonomia com relação à didática e a gestão.

³² “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.” (MEC, 2020, p. 5).

³³ Conforme Mancebo e Silva (2015, p.82) “A implantação dos cursos superiores de tecnologia só ocorreu na década de 1960 e visava, declaradamente, atender ao mercado de trabalho emergente. A primeira experiência surgiu em São Paulo, em 1963, com o Curso de Engenharia de Operação, com duração de três anos, para atender as demandas da indústria, em crescente desenvolvimento e com necessidade de absorver profissionais mais especializados.”

federal. E, ainda, foram realizadas parcerias entre instituições públicas e privadas (SENAI/SENAC) com a oferta de cursos de formação (GUERRA *et al.*, 2020).

Destaca-se que foi na década de 1950, que a economia no Brasil passou de agrária a industrial e o governo vivia uma crescente tensão entre aderir a um 'projeto de desenvolvimento autônomo' ou a outro 'associado e subordinado ao grande capital' (RAMOS, 2014). Sendo uma das metas do governo JK trazer para o interior do país às indústrias estrangeiras, com o fomento de modernização e desenvolvimento, elas por fim, vieram como 'colaboradoras', e assim sendo, o Brasil subordinou-se ao capital internacional;

[...] recursos financeiros externos foram acompanhados por um conjunto de proposições técnicas e de procedimentos (*modus operandi*), que fizeram parte de planos de assistência técnicas para a formação de serviços nacionais, incentivados e implementados pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelo Ponto IV por toda a América Latina (KASSAR, REBELO e JANNUZZI, p. 4, 2019).

Esse período, caracterizado por uma política econômica desenvolvimentista, foi decisivo para os reordenamentos que se sucederam posteriormente às políticas de educação. Com o capitalismo instalado definitivamente, houve a crescente demanda por mão de obra barateada, a precarização do trabalho docente, o sucateamento da educação; rumo à privatização; resultantes da própria crise que o capitalismo instaurou.

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro-RJ, de Minas Gerais-MG e do Paraná-PR foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets, com formação para engenheiros de operação e tecnólogos. Esse processo, sob a ótica de Ramos (2014), foi audacioso e contou com aportes financeiros internacionais, inclusive com formação de professores brasileiros na Universidade Estadual de Oklahoma, nos Estados Unidos;

Pode-se dizer que a partir da Lei n. 7.044/82 até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente às respectivas obrigações educacionais (RAMOS, 2014, p. 33-34).

No final dos anos 1980, a preocupação com relação à formação profissional ganha maior visibilidade, momento de abertura política no país. Essas discussões começam a ser alinhadas às políticas de cidadania; a formação do homem em sua integralidade, em suas potencialidades e não meramente tecnicista, instrumental voltada para o mercado. Tal reflexão sobre a formação, veio acompanhada de embates mobilizados principalmente pelos dirigentes, que buscavam implementar um novo currículo³⁴;

A discussão travada entre representantes das escolas – especialmente os diretores de ensino – trouxe o conflito entre diferentes concepções de educação tecnológica. Uma delas centrava-se na formação humana, incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões; a outra possuía viés tecnicista e economicista na ótica do capital humano (RAMOS, 2014, p. 36).

Em 1994, no governo de Itamar Franco, por meio da Lei nº 8.948, iniciou-se um processo de tornar as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets; processo que ficou conhecido como ‘cefetização’ (BRANDÃO, 2007) e que somente se efetivou em 1997, por meio da Portaria n. 2.267/1997. Para Ramos (2014, p. 36);

[...] a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de estadualização (transferência para os sistemas estaduais), senaização (transferência para senai) ou privatização (transferência para o mercado).

E assim, sucessivamente, cada governo esteve mais alinhado ao ideário neoliberal e dentro de seus moldes, ordenando as políticas educacionais; alinhando a educação profissional às demandas do mercado e com incrementos de privatização; ‘enxugando-se’ os gastos públicos.

A partir de 2005, com o pleito eleitoral, a sociedade civil esperava por mudanças estruturais, por um novo governo; uma nova política de educação. Com a

³⁴ O discurso de escola única, que visa romper com a dualidade histórica entre a formação dos filhos dos proletários (instrumental) e da elite (propedêutica), veio com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, com a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que não conseguiu se efetivar. Antes disso, houve a primeira tentativa, de equivalência entre os ensinos; profissionalizante e o propedêutico por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que também não foi bem sucedida (RAMOS, 2014).

vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, às pressões populares e os compromissos eleitorais observamos uma franca expansão e valorização da educação profissional em todo o território brasileiro, que se deu por meio, do plano de expansão³⁵, elaborado pelo Ministério da Educação, através da Setec (MEC, s.d).

O plano de expansão se deu em 3 (três) etapas, com projeções para os anos de 2005, 2007 e 2011. O objetivo principal foi a interiorização da educação, construindo-se novas unidades em locais onde ainda não existiam essas instituições de ensino “[...] permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população” (MEC, s.d, n.p)³⁶.

Ressalta-se que esse processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica só foi possível, quando revogou-se por meio da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, a proibição que havia, desde 1998, de construir novas instituições.

A Setec, também elaborou o documento Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica (2003), defendendo a educação profissional pública e desacelerando os processos de privatização; terceirização; parcerias público-privada entre outros, herança de governos anteriores.

Sendo assim, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com o MEC (2021, s.d)³⁷, ao todo são 678 unidades distribuídas no território brasileiro.

Para melhor compreensão e visualização da trajetória da educação profissional no Brasil, dispõe-se em anexo (ANEXO A), a nomenclatura, oferta e os objetivos formativos de cada época, que foi elaborado pelos autores Guerra *et al.* (2020).

Após essa breve trajetória da rede federal de educação profissional, o que se observa, é que, apesar das alterações e ampliações ocorridas no ínterim das 3 (três) primeiras configurações que se deram (EAA, Liceu e Escola Técnica Federal), predominou-se o caráter tecnicista, rompido com a lógica de uma educação

³⁵ Em 2005, com a publicação da Lei 11.195, se deu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, contando com a construção de 64 novas unidades de ensino (MEC, 2020, p. 05).

³⁶ Essa citação foi retirada de publicação disponível para consulta em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>

³⁷ Essa informação foi retirada de publicação disponível para consulta em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>

propedêutica, com a formação profissional voltada para atender as demandas emergentes do mercado, ou seja, uma formação fabril e profissionalizante. Além disso, o uso do termo ‘criação’ é mais adequado para o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pois, na ótica dos autores, Guerra *et al.* (2020), o que ocorreu foram mudanças estruturais, ampliações e reorganizações. Contudo, entendemos que mudanças mais profundas como a visão, a missão, os propósitos da educação profissional, em determinado momento se voltam também para uma formação integral do homem, principalmente a partir de 2008, com novos governos; novos projetos societários.

Dispomos no anexo B, um quadro elaborado pelos autores Guerra *et al.* (2020), que de forma sintetizada mostram o curso da educação profissional em seus principais aspectos legislativos.

Ante ao exposto, entendemos que a educação profissional tem um importante papel na formação dos trabalhadores de nossa nação, na mão de obra técnica, especializada e qualificada, bem como, na formação intelectual, integral, na autonomia e emancipação das pessoas. Não obstante, ela caminha com as políticas de cada governo desde os seus primórdios, seja no atendimento de seus interesses; de uma classe dominante (elite política nacional); ou no desejo de alguns em torná-la um direito de todos.

2.2 Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: nascem os Institutos Federais

Conforme dito acima, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que tem por finalidade a expansão, interiorização e diversificação do ensino em seus diversos níveis e modalidades, e por isso encontram-se distribuídos em todo o território brasileiro, vinculadas ao mesmo órgão (Setec/MEC) e mantidas pela União.

Deste modo, a Rede³⁸ é composta por um conjunto de instituições que foram

³⁸ “Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. É federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal” (VIDOR *et al.*, 2011, p. 57).

estruturadas ou reestruturadas a partir de modelos já existentes, conforme abordado no capítulo anterior e para melhor compreensão estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 4 – Composição da Rede Federal de Educação Profissional a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008

Quantitativo	Composição da Rede
38	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
1	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
2	Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG);
22	Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
1	Colégio Pedro II

Fonte: Dados referentes ao ano de 2021 e compilados do site do MEC.

Devido o lócus da pesquisa, se tratar do Instituto Federal Catarinense, trarei destaque aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que foram estruturados mediante a transformação ou integração de Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e Centros Federais. Para Vidor *et al.* (2011, p. 72);

A escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário brasileiro.

Conforme se observa na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Estado de Santa Catarina foi contemplado com 2 (dois) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São eles respectivamente: o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e o Instituto Federal Catarinense (IFC). De mesmo modo, ocorreu no Estado de Minas Gerais, que foi contemplado com 5 (cinco) Institutos de Educação Ciência e Tecnologia³⁹. De acordo com Vidor *et al.* (2011, p. 78);

Houve um grande esforço para unificar ao máximo as diferentes

³⁹ Os cinco IFs do Estado de Minas Gerais respectivamente: - Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG); - Instituto Federal Sul de Minas (IF Sul de Minas); - Instituto Federal Norte de Minas (IF Norte de Minas); - Instituto Federal Sudeste de Minas (IF Sudeste de Minas) e Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), além disso, há os Cefets e as escolas técnicas vinculadas às universidades.

autarquias de um mesmo estado a partir das identidades socioeconômicas de uma dada região, mantendo sua delimitação em área territorial contínua. Em 19 estados e no Distrito Federal foi possível constituir um instituto por unidade federada. Porém, onde havia um maior número de autarquias com tradições institucionais muito diferenciadas, tal unificação tornou-se bastante complexa. Considerando essas dificuldades, que inclusive levaram à organização de alguns Institutos Federais a partir de escolas agrícolas, as diretrizes apontadas não foram integralmente observadas, tendo prevalecido os consensos possíveis naquele momento.

Os IFs são constituídos de *multicampi*, ou seja, um conjunto de unidades, que por assim serem, favorecem a interiorização da educação. Contribuem na busca de soluções às demandas locais, desenvolvendo pesquisas em seu território de abrangência (pesquisa aplicada), contribuindo para a construção de políticas sociais para a promoção de mudanças necessárias nesses contextos onde estão inseridos, o que por sua vez, favorecem também, para o desenvolvimento sustentável local.

Conforme o documento elaborado pelo MEC; 'Concepções e Diretrizes dos IFs' (BRASIL, 2008, p.5);

O foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

A formação que se pretende é mais ampla do que o preparo para as emergências do mercado, além de adquirir a habilidade técnica, também obtém o conhecimento científico e tecnológico sobre esse fazer (técnica). Portanto, fala-se em formação de cidadãos; sujeitos emancipados para o mundo do trabalho. Buscando estabelecer-se não mais como uma política de governo.

Os IFs são considerados instituições inovadoras, pela sua ação pedagógica verticalizada, na oferta de cursos que vão desde a educação básica, como os cursos técnicos integrados (formação geral e formação profissional), técnicos subsequentes, PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), até os cursos superiores, como as graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados, bem como, especializações *lato e stricto sensu*, caracterizando-se pela transversalidade e verticalização do ensino.

Além disso, os IFs possuem autonomia para deliberar sobre a criação ou extinção de cursos em sua área de abrangência, mediante autorização do seu Conselho Superior;

Na lei de criação dos Institutos Federais, a questão da autonomia surge explicitamente em relação a sua natureza jurídica de autarquia e à prerrogativa de criação e extinção de cursos e emissão de diplomas. Porém, pode também ser inferida de sua equiparação com as universidades federais naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior (VIDOR *et al.*, 2011, p. 63).

Neste sentido, os IFs, através da estrutura que dispõem e da oferta de uma formação considerada de qualidade, com vistas à emancipação das pessoas, mostram esforços em prol da democratização do ensino, bem como, representam um projeto de sociedade (em formação) que ainda há por vir.

2.3 Organização das políticas específicas para o ensino superior no Instituto Federal Catarinense

O ensino superior no Instituto Federal Catarinense tem por base algumas leis federais que respaldam tanto os documentos norteadores quanto às práticas institucionais. Eles contribuem para a normatização, para o bom andamento, funcionamento e organização da instituição, conforme segue o quadro:

Quadro 5 – Legislação Federal quanto ao Ensino Superior no Instituto Federal Catarinense

Legislação Federal referente ao Ensino Superior	
Ano	Documento
1996	Lei nº 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN
2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
2004	Lei nº10.861/2004 – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES
2006	Decreto nº 5773/2006 – Dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de IES

Fonte: <http://www.camboriu.ifc.edu.br/legislacao-do-ensino-superior/>

As políticas específicas para o ensino superior no Instituto Federal Catarinense estão distribuídas em: Organizações didáticas, Projetos de Criação de Cursos (PCC) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), que são comuns, a todos os *campi* e seguem descritas nos quadros a seguir:

Quadro 6 – Documentos norteadores sobre a organização didática no ensino superior do IFC

Documentos Norteadores sobre as Organizações Didáticas no Ensino Superior	
Ano	Documento
2012	Organização Didática dos Cursos Superiores – Resolução 057/2012 (revogada)
2019	Grupo de Trabalho – Elaboração da Reformulação da Organização Didática dos cursos do IFC – Portaria 1236/2019
2021	Organização Didática dos Cursos do IFC – Resolução 010/2021 CONSUPER (Versão diagramada)
2021	Nota Técnica nº 285/2021 – Orientações complementares relativas ao trancamento de curso e cancelamento do vínculo de matrícula
2021	Retificação 01 – Nota Técnica nº 285/2021
2021	Resolução nº 66/2021 – Dispõe sobre a alteração da Resolução nº 10/2021 CONSUPER

Fonte: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>

Em relação aos projetos de cursos, como: Projetos de Criação de Curso (PCC) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), tem-se como documento norteador a Resolução 028/2012, que trata da criação, trâmites e critérios de análise e aprovação desses projetos.

Por fim, dentre os documentos apresentados, destacamos a Resolução nº 010/2021, que trata do nível graduação, o qual abrange cursos superiores em tecnologia; bacharelado e de licenciatura. Esses cursos estão organizados conforme seus objetivos, características e duração.

Os cursos superiores em tecnologia são organizados por eixos tecnológicos, em regime semestral, na modalidade presencial e a distância, com duração entre 4 (quatro) e 6 (seis) anos. Os cursos de bacharelado são ofertados em regime semestral, e sua duração está de acordo com o previsto nas diretrizes curriculares nacionais, são ofertados tanto na modalidade presencial quanto a distância. Os cursos de licenciatura visam a formação de profissionais do magistério, seus componentes curriculares se distribuem em núcleos: de formação geral; de aprofundamento e

diversificação de estudos na área de atuação profissional e; de estudos integradores entre teoria e prática, são ofertados em regime semestral, com duração obrigatória de 8 (oito) períodos letivos.

A coordenação de curso tem um papel de destaque com relação a esse nível de ensino, pois é responsável por gerir o curso. E, é ocupada por um docente efetivo do quadro permanente, conforme indicação do colegiado⁴⁰, pelo período de 2 (dois) anos, podendo ser reconduzido. O coordenador de curso pode solicitar um coordenador adjunto para auxiliar nas demandas e substituí-lo quando necessário.

Outros documentos institucionais norteadores e de relevância para o ensino superior no IFC, estão descritos no quadro abaixo e referem-se às licenciaturas; aos cursos de Educação a Distância (EAD), protocolos de emissão dos certificados e diplomas para o Ensino Superior; entre outros.

Quadro 7 – Outros documentos norteadores relacionados ao Ensino Superior no Instituto Federal Catarinense

Portarias Normativas referentes ao Ensino Superior	
Ano	Documentos
2016	Portaria Normativa – Diretrizes para as Licenciaturas do IFC 009/2016
2016	Retificação Portaria Normativa – Diretrizes para as Licenciaturas do IFC 009/2016
2019	Portaria Normativa nº 4/2019 – Componentes curriculares EaD em cursos presenciais
2021	Portaria Normativa nº 7/2021 – Dispõe sobre a padronização dos procedimentos, normas e rotinas que orientam quanto à emissão históricos escolares, expedição e registro de certificados e diplomas e de conclusão dos Cursos de Qualificação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Técnicos e de Ensino Superior do Instituto Federal Catarinense – IFC
2022	Portaria Normativa nº 04/2022 – Estabelece os procedimentos relativos ao processo de ingresso por reintegração definido na Organização Didática dos Cursos do IFC

Fonte: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>

⁴⁰ Conforme a Resolução nº 010/2021 (IFC, 2021, p.17), no Art. 88 “O Colegiado de Curso é um órgão deliberativo, técnico-consultivo e de assessoramento presente nos cursos técnicos, superiores e EJA-EPT no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso nos limites estabelecidos pelos órgãos superiores do IFC”.

Durante o período de pandemia, que teve início no Brasil em 2020, devido ao Coronavírus (COVID-19), que assolou mundialmente a vida das pessoas, afetando trabalhos, estudos, projetos, entre outros, foi necessário à adaptação e criação de novas formas de relacionamento impostas pela medida de isolamento social. Nessa perspectiva, a instituição educacional, assim como outras, adotaram atividades de ensino remotas (AERs), principalmente por meios midiáticos, com o uso de tecnologias, permitindo as chamadas aulas síncronas e posteriormente híbridas. Nesse ínterim, o IFC estruturou e normatizou o ensino, bem como, as rotinas de trabalho, conforme os documentos dispostos no Apêndice A.

Além disso, o IFC possui uma política de formação continuada para o aperfeiçoamento do trabalho docente, instituída por meio da Normativa nº 9/2019 - Programa de Formação Continuada de Docentes. E, em conformidade com a LDB 9.394 de 1996, o Instituto também possui normativas que tratam de situações específicas, comuns à educação básica e profissionalizante e outras providências para o andamento do ensino, podendo ser verificado no Apêndice B.

Deste modo, verificamos que existem vários documentos com fins de regulação, instrução e orientação que não só devem ser observados, mas que são imprescindíveis ao conhecimento, por parte dos servidores: docentes e técnicos administrativos, bem como, de estudantes, considerando-se que de tempos em tempos ocorrerem as reformulações; revogações.

2.4 Instituto Federal Catarinense: documentos Institucionais norteadores para a inclusão

A política de inclusão no âmbito do Instituto Federal Catarinense, doravante IFC, é desenvolvida por meio de ações que envolvem: Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE); reserva de vagas (Lei de cotas); Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Núcleo Bilíngue (NUBI).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais⁴¹ teve sua

⁴¹ Ressalta-se que o documento Resolução Ad Referendum nº 009/2010/ Conselho Superior 21/06/2010 traz na sua ementa NAPNE como Núcleo de Atendimento as pessoas com necessidades especiais, e no teor do documento refere NAPNE como Núcleo de Atendimento as pessoas com necessidades específicas. Essas divergências são comuns a todos os IFs, com relação a nomenclatura NAPNE e também com relação ao público alvo, conforme pode ser revisitado na pesquisa (SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; SILVA, Michele Oliveira da.

criação no ano de 2010, por meio da Resolução *Ad Referendum* nº 009/2010/ Conselho Superior 21/06/2010, que trata da organização, funcionamento e atribuições do núcleo, conforme já citado anteriormente. Assim, em cada *campus* foi estruturado um núcleo, ligado diretamente a Direção de Ensino Pesquisa e Extensão (DEPE), e este, por conseguinte ligado à Reitoria⁴².

De acordo com a Resolução *Ad Referendum* nº 009/2010, a proposta inicial dos núcleos era implementar as ações do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP/MEC) e as políticas de inclusão conforme as demandas dos *campi* e sua área de abrangência, fomentando e disseminando uma cultura de inclusão, com vistas, a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas.

A composição do núcleo contava com no mínimo 03 (três) membros (01 coordenador; 01 vice coordenador e 01 secretário), dentre estes, deveria ter 01 (um) docente e 01 (um) técnico administrativo da área pedagógica, com mandato de 02 (dois) anos, podendo ser reconduzido, sendo as reuniões quinzenais, ou em menor período caso necessário.

No ano de 2014, o NAPNE passou por algumas reformulações e adotou a Resolução Nº 083 – CONSUPER/2014. Essa, trouxe algumas definições no teor do documento, como o que se entende por inclusão, necessidades educacionais específicas (transitórias); necessidades educacionais especiais (permanentes: tipos de deficiências), deixando mais claro o público-alvo de atendimento. O NAPNE passou ainda a responder diretamente a Direção Geral de cada *campus* e este, por conseguinte à Reitoria.

Também alteraram as suas atribuições. Retirou-se a implementação das ações do Programa TECNEP e incluíram-se outras voltadas às demandas de cada *campus* e sua área de abrangência, assim como, especificaram-se melhor algumas das ações que deveriam ser implementadas. Dentre estas, destaca-se a busca de parcerias, como o estabelecimento de convênios para atendimento às necessidades específicas

NAPNE: Análise das resoluções dos Institutos Federais de diferentes regiões. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, 2021. ISSN 2448-0916. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/502/432>. Acesso em: 18 jul. 2022.

⁴² Na caracterização do *campus*, mais adiante no corpo desta pesquisa, está disposto o fluxograma ilustrativo de um dos *campi* e da Reitoria em que se pode visualizar como se dá essas ligações entre núcleo e setor e entre os *campi* e a Reitoria.

dos estudantes e a promoção de eventos com vistas à capacitação dos docentes.

A composição do Núcleo, seu mandato e periodicidade de reuniões, permaneceram nas mesmas condições que a Resolução anterior, com exceção de que na composição, poderia ser 01 (um) técnico administrativo educacional, retirando-se a obrigatoriedade da formação pedagógica.

Já em 2019, houve um reordenamento da política de inclusão e por meio da Resolução nº 33/2019, foi instituída a Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense, composta por um Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade e por diferentes núcleos inclusivos:

- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI);
- Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE);
- Núcleo de Estudos de Gênero e Sexualidade (NEGES);
- Outros Núcleos Inclusivos: Núcleo de Estudos da pessoa Idosa⁴³, (NEPI, Portaria normativa nº 16/2021).

A nova política implementada estrutura, organiza e amplia as possibilidades de ações referentes à inclusão e diversidade na instituição, considerando outras temáticas e grupos de minorias. Cada Núcleo Inclusivo possui objetivos próprios e atribuições específicas; o modo de funcionamento, composição de membros e reuniões periódicas, o que não difere das resoluções revogadas já explicitadas.

Destacamos que o NAPNE, nessa nova configuração seguiu ampliando suas ações com relação à inclusão dos estudantes com necessidades específicas, na disseminação de uma cultura institucional considerada inclusiva, na quebra de barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas, favorecendo o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos aos estudantes com deficiência. Contando também, com o apoio de outros Núcleos Inclusivos nessa luta pelos direitos humanos, pela equidade e o respeito à diversidade.

No quadro a seguir, seguem os documentos institucionais vigentes e suas alterações, referentes ao NAPNE.

⁴³ O NEPI foi criado posterior à Resolução nº 33/2019, que previa a possibilidade de instituírem-se novos núcleos inclusivos, conforme as necessidades e demandas de cada *campus*, de acordo com o “Art. 38 A criação de núcleos inclusivos não previstos neste regulamento, conforme o disposto no Art. 6º, § 2º, deve ser aprovada no Concampus do respectivo *campus*, após a aprovação pelo Conselho Institucional de Inclusão e Diversidade.”

Quadro 8 – Resoluções e suas alterações referentes ao NAPNE

Ano	Documento	Observações
2010 (criação nos IFC)	Resolução-ad-referendum-009-2010-NAPNE	Dispõe sobre a regulamentação que disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições do NAPNE
2014	Resolução nº 083 – CONSUPER/2014	Dispõe sobre o Regulamento do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFC
2019	Resolução nº 33/2019 - CONSUPER (11.01.18.67) Blumenau-SC, 01 de julho de 2019	Dispõe sobre a Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense (IFC)
2021	Portaria nº 518 / 2021 - Blumenau, 30 de março de 2021	Designa os servidores que constituem o núcleo
2021	Portaria nº 737 / 2021 - PORT/REIT (11.01.18.56) Blumenau-SC, 14 de maio de 2021	Altera os servidores que compõem o núcleo

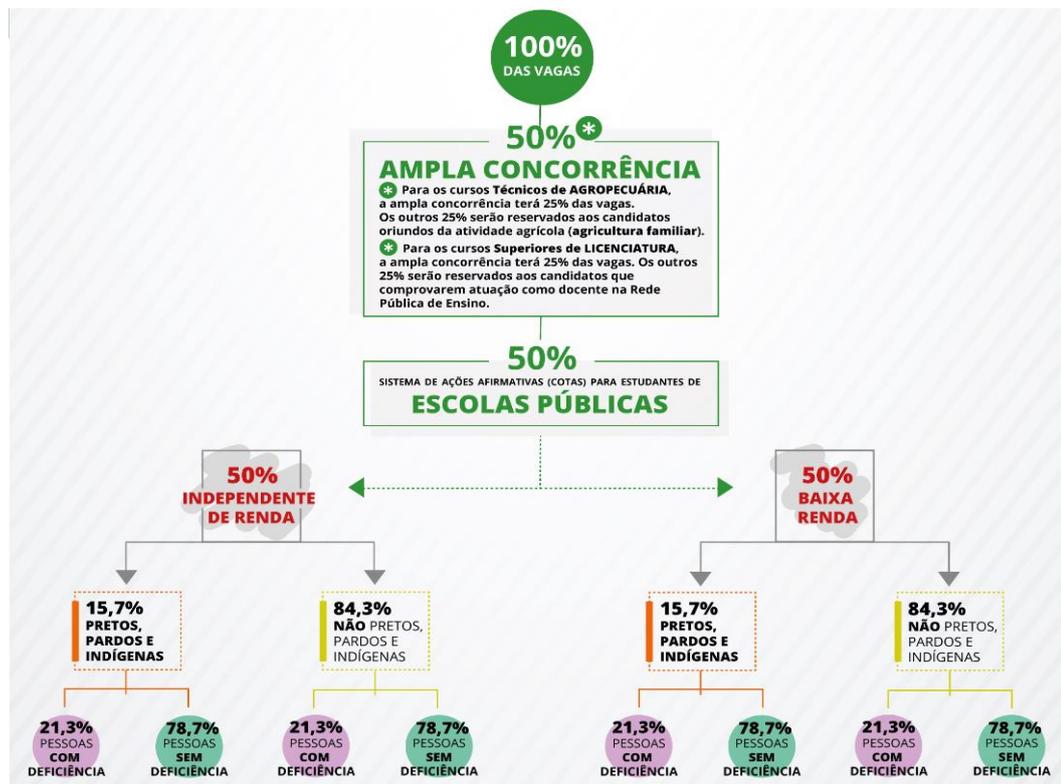
Fonte: <https://estudante.ifc.edu.br/category/resolucoes-e-documentos/>

Além disso, no Anexo C, dispomos os resultados institucionais obtidos, com relação à adequação arquitetônica, cuja meta é o alcance da melhoria de 10% ao ano nos *campi* (IFC 2020), em que a participação do NAPNE é extremamente importante no desenvolvimento de ações como essas que possibilitam a acessibilidade aos estudantes com deficiência. E ainda, destacamos os relatórios⁴⁴ anuais referentes às atividades desenvolvidas pelos Núcleos nos *campi*.

Também, o IFC, em atendimento a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2017, passou a ofertar reserva de vagas para pessoas com deficiência, conforme consta nos editais a partir de 2018 (Edital de egresso nº119/2018). A Figura 3, a seguir, demonstra a distribuição do percentual de reserva de vagas para todas as cotas. Observamos que, o total de vagas que corresponde a 100%, está distribuído, em 50% das vagas para ampla concorrência e outros 50% das vagas para ações afirmativas (cotas). Além disso, há outras subdivisões nesses percentuais (50%) para cada cota específica. Conforme se observa;

⁴⁴ Os relatórios referentes as atividades desenvolvidas pelos núcleos em cada *campi* estão disponibilizadas na página da Reitoria, no endereço: <https://ifc.edu.br/nucleos/napne/>

Figura 3 – Distribuição de vagas conforme percentual de cotas



Fonte: <https://ingresso.ifc.edu.br/category/acoes-afirmativas-cotas>

#paradosverem: imagem de fundo branco que possui círculos e quadrados numa sequência que indica os percentuais de vaga reserva para cada cota. O primeiro círculo, no início da página, possui cor de fundo verde e indica o total de vagas (100%), seguido, abaixo, de um quadrado, com fundo de cor cinza, e indica 50% das vagas para ampla concorrência, e assim, seguindo-se sucessivamente, a distribuição dos percentuais para cada reserva de vaga (cota).

Em relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência, o IFC segue a Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017, a qual altera, a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. De forma que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu.

Sobre o atendimento educacional especializado (AEE), verificou-se que foi instituído em todos os *campi*, no ano de 2018, por meio da Portaria Normativa nº 04, que o regulamenta. O documento considera, em sua elaboração, a legislação federal no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência.

No teor do documento são definidos alguns termos que se compreendem por acessibilidade; tecnologia assistiva; barreiras, comunicação e adaptações. O artigo 3º

define o AEE como:

Entende-se por Atendimento Educacional Especializado (AEE) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados para complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes.

Parágrafo único. O Atendimento Educacional Especializado é uma das ações que compõem o setor de atendimento ao estudante do IFC.

Em geral, os objetivos e atribuições do AEE estão voltadas a possibilitar o acesso ao ensino e aprendizagem aos estudantes, por meio de ações que transponham as barreiras pedagógicas. Estão propostas, entre outras ações: a adequação e adaptação curricular e a terminalidade específica.

Com essa finalidade, o trabalho é desenvolvido por uma equipe (equipe de AEE), composta pelos profissionais: pedagogo, psicólogo e professor de Educação Especial/professor de AEE. Todos possuem atribuições específicas no tocante ao atendimento e estão descritas no referido documento. Além disso, também constam atribuições específicas aos professores regentes, no que compete aos componentes curriculares.

O AEE⁴⁵ é oferecido preferencialmente aos estudantes com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e posteriormente, incluem-se aqueles com necessidades específicas que necessitem de acompanhamento, mediante avaliação da equipe. Sendo que, os atendimentos ocorrem preferencialmente no contraturno das atividades didáticas e pedagógicas do curso, no entanto, podem também ocorrer no mesmo turno e sala de aula regular.

No ano de 2021, ocorreram algumas mudanças com relação ao AEE, sendo instituída uma nova Resolução nº 15/2021, que revogou a anterior. Nessa Resolução, manteve-se no teor do documento as definições dos termos já citados anteriormente, no entanto, houve substituição de alguns termos por outros, como no caso da palavra: adaptações ser substituídas por flexibilizações; adequação e adaptação curricular por flexibilização curricular e; terminalidade específica por certificação diferenciada.

⁴⁵ Conforme disposto na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica e considerando-se a educação especial se estende a todos os níveis de ensino, o público alvo do AEE refere-se somente a estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (artigo 5º).

No mais, mantiveram-se os objetivos do AEE, o público alvo e a equipe de atendimento de mesmo modo conforme já explicitado. No entanto, foram acrescentadas algumas atribuições comuns a todos os que compõem a equipe.

Quadro 9 – Documentos e suas alterações referentes ao AEE

Ano	Documento	Observações
2018	Portaria Normativa nº 04, de 29 de janeiro de 2018	Art. 1º Instituir a regulamentação para o AEE do IFC, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino, por meio da Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis
2021	RESOLUÇÃO Nº 15/2021 - CONSUPER (11.01.18.67)	Institui a regulamentação para o AEE do IFC

Fonte: <https://estudante.ifc.edu.br/category/resolucoes-e-documentos/>

A seguir, o Quadro 10, com alguns documentos ‘padrões’ referentes ao Atendimento Educacional Especializado e o Quadro 11 com alguns documentos de orientações para o ajuste de matrícula.

Quadro 10 – Formulários e documentos para a equipe de AEE

Formulários e documentos para a equipe de AEE
Roteiro de entrevista do AEE
Plano de Atendimento Educacional Especializado
Parecer Avaliativo da Equipe de AEE
Plano de acessibilidade ao componente curricular
Parecer do desempenho no componente curricular

Fonte: <https://estudante.ifc.edu.br/2021/05/05/regulamento-ae/>

Quadro 11 – Orientações para o ajuste de matrícula - Flexibilização curricular

Orientações para ajuste de documentos para a equipe de AEE
Memorando Circular Nº 97/2018 – Orientações
Manual para registro acadêmico
Formulário de solicitação editável

Fonte: <https://estudante.ifc.edu.br/2021/05/05/regulamento-ae/>

E ainda, o IFC conta com o NUBI que possui um regulamento⁴⁶ próprio, para o seu funcionamento e tem como objetivo principal promover condições de igualdade e acessibilidade às pessoas surdas no âmbito do IFC, em atendimento ao disposto no Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trata da Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, esse Núcleo está instituído nos *campi* - ligado ao Centro de Línguas dos IFC (CLIFC)⁴⁷.

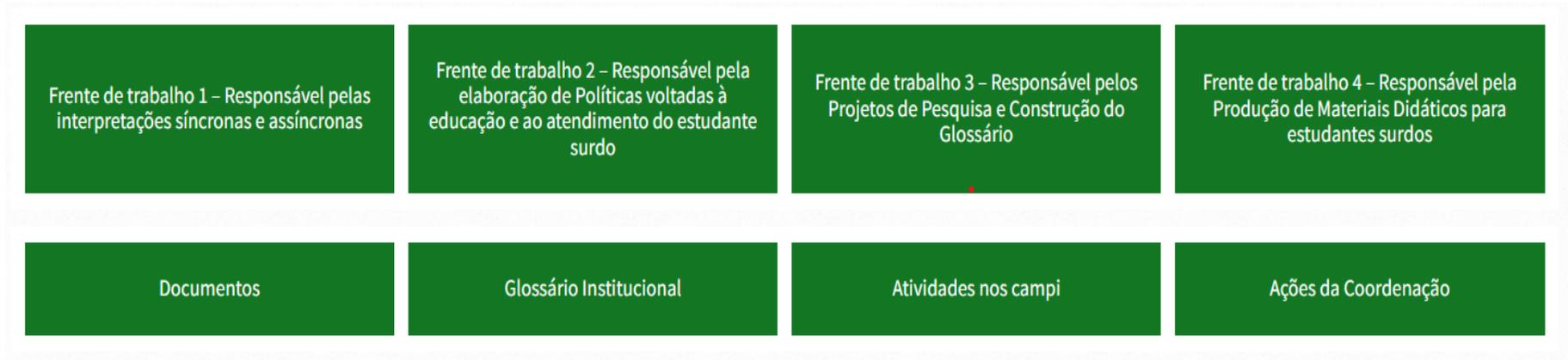
O NUBI é composto por uma coordenação, que deve ser ocupada por um docente com formação/proficiência em Libras ou por um tradutor/intérprete de Libras (TILS), e também por composta por um servidor técnico administrativo, que é responsável pela edição de imagens e vídeos, e outras atribuições específicas definidas na resolução.

Além disso, existem algumas ações e frentes de trabalho, assumidas pelo núcleo, conforme Figura 4, a seguir:

⁴⁶ Para consulta ao Regulamento segue link: https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/NUBI_ANEXO.pdf

⁴⁷ “O Centro de Línguas do IFC (CLIFC) caracteriza-se como um núcleo interdisciplinar de apoio às ações de Ensino, Pesquisa e Extensão por meio da constituição de políticas institucionais em Línguas que contribuam para uma educação cidadã de excelência, democratizando o acesso e favorecendo a internacionalização da Instituição e de suas comunidades interna e externa”. Fonte: <https://centrodelinguas.ifc.edu.br/>

Figura 4 – Frentes de trabalho desenvolvidas pelo NUBI



Fonte: <https://ifc.edu.br/nucleos/nubi/>

Destacamos ainda, as atividades desenvolvidas pelo NUBI nos *campi*, conforme quadro abaixo:

Quadro 12 – Atividades desenvolvidas pelo NUBI nos *campi*

Atividades Desenvolvidas nos <i>Campi</i>
Interpretação do Acolhimento dos estudantes
Atendimento ao estudante, via vídeo chamada por <i>WhatsApp</i>
Orientação aos professores sobre metodologia com estudantes Surdos na reunião geral de Ensino
Interpretação para Libras das aulas presenciais dos componentes curriculares do Ensino Médio Técnico Integrado em Eletromecânica; Informática
Interpretação para Libras das aulas síncronas presenciais dos componentes curriculares do Curso de Tecnologia e Análise em Desenvolvimento de Sistemas; Curso Sistemas para Internet; Pedagogia; Medicina Veterinária
Orientação de Projeto Integrador: 1. Glossário de Eletromecânica em Libras; 2. Página Web com Glossário de Informática em Libras

Fonte: <https://ifc.edu.br/nucleos/nubi/atividades-nos-campi/>

Ao considerarmos o exposto, todas as normativas, grupo técnico e política adotado pelo IFC, questionamos como essas ações são apropriadas pelos estudantes que constituem a população de inclusão; o que dizem esses estudantes? E, concomitante a essa investigação, compondo um dos objetivos específicos, o que os docentes executores da política compreendem sobre a mesma?

Na sequência apresentamos como se desenvolveu a pesquisa à campo e apresentamos os dados que obtivemos para os questionamentos feitos acima.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Com o intuito de compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, desde o acesso à permanência, nos cursos de graduação do Instituto Federal Catarinense (IFC), por meio das falas dos estudantes e das descrições dos docentes, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa. A escolha por esse tipo de pesquisa é justificada observando o que Bogdan e Biklen (1994) definem, pois para eles a pesquisa qualitativa está constantemente em busca de questionar os sujeitos investigados sobre suas experiências e interpretações e de como estruturam seu mundo; isto é:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogos entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Seguindo essa perspectiva, delineou-se os procedimentos metodológicos para a construção e análise dos dados, observando-se o tema e os objetivos da investigação. Assim, primeiramente foi feito um levantamento documental, o qual foi realizado nos *sites* oficiais de governo e institucionais; com o objetivo de conhecer os documentos institucionais norteadores das políticas e ações relacionadas ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior no IFC. Para Lüdke e André (2013, p. 45);

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Após esse levantamento, os documentos foram tabulados observando-se: documentos orientadores nacionais e internacionais, documentos mandatários internacionais e nacionais e finalmente os documentos que indicavam a estrutura e o funcionamento da instituição sob análise. Essa tabulação foi analisada oportunizando reflexões sobre o processo histórico e político da inclusão na educação.

Posteriormente, ainda seguindo os objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com estudantes e enviados questionários aos docentes, observando os critérios de inclusão e exclusão apresentados no projeto desta pesquisa, a saber, docentes que atuam com estudantes com deficiência e estudantes com deficiência, ambos envolvidos com a educação superior. Sendo que, as deficiências consideradas nesta pesquisa são as que constam na legislação brasileira, no Decreto nº 5.296/2004: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla (BRASIL, 2004).

Além disso, destacamos conforme proposto no projeto desta pesquisa, aplicaremos aproximadamente 45 (quarenta e cinco) questionários, o que corresponde a 3 (três) docentes por *campus* e, realizarmos aproximadamente 15 (quinze) entrevistas, o que corresponde a 01 (um) estudante com deficiência por *campus*.

Como definido anteriormente, nesse momento, essa investigação teve por objetivo geral: compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, desde o acesso a permanência, nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense. E como objetivos específicos: - identificar as políticas afirmativas, as ações desenvolvidas e voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência⁴⁸; - analisar qual a compreensão dos docentes sobre a política de inclusão adotada pelo Instituto Federal Catarinense e - verificar como esses estudantes significam o processo de inclusão educacional oferecido pelo Instituto Federal Catarinense na educação superior.

Com a aprovação⁴⁹, da pesquisa no Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville-SC, nosso primeiro contato foi estabelecido com as chefias de gabinete de cada *campus*, via ligação telefônica ou por correspondência eletrônica, que respectivamente, deram ciência à Direção Geral (DG) do seu *campus*, para ciência da pesquisa. Também foi encaminhado, a todos os *campi*, por correspondência eletrônica a proposta de pesquisa, com a carta de anuência da Reitoria e ainda, solicitou-se auxílio na condução da pesquisa.

Uma vez autorizada a pesquisa, num primeiro momento, buscamos identificar quais os *campi* que haviam, ou não, graduandos com deficiência, que atendiam ao critério da pesquisa. Para essa busca, estabelecemos contatos, via ligação telefônica,

⁴⁸ Serão consideradas para essa pesquisa as deficiências conforme a legislação brasileira, no Decreto nº 5.296/2004: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla (BRASIL, 2004).

⁴⁹ O projeto foi aprovado pelo Comitê de ética em 04 de novembro de 2021, conforme o número do Parecer: 5.078.526.

correspondência eletrônica e mensagens de texto e/ou áudio de WhatsApp com alguns setores⁵⁰: Direção de Ensino Pesquisa e Extensão (DEPE), Coordenação de Curso, NAPNE, AEE, Registros Acadêmicos e Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE). Esses setores estão dispostos no anexo D, e ao observá-los podemos verificar também como estão interligados.

A diversificação dos envolvidos no auxílio para a identificação dos *campi* participantes, deveu-se ao fato de que alguns servidores estavam em férias, e os próprios setores encaminharam outros contatos, dando-se prosseguimento com os respectivos substitutos. Em alguns casos, por indicação do DEPE ou do NAPNE, esse levantamento foi feito diretamente com o setor de Registros Acadêmicos, para maior agilidade, tendo em vista, o início de ano e período de matrículas. E, ainda em alguns *campi* pela inexistência do serviço de AEE, ocorreu o encaminhamento a outros setores e/ou servidores com mais tempo na instituição para apoio e suporte na obtenção dessas informações⁵¹.

Deste modo, verificamos que de um total de 15 (quinze) *campi*: 10 (dez) haviam estudantes com deficiência que cursavam graduação e que, portanto, compõem os participantes da pesquisa e, outros 5 (cinco) *campi* não haviam estudantes com deficiência e por isso, foram descartados, com a exceção de 1 (um) *campus*⁵².

Em relação aos questionários (APÊNDICE C), estes foram compostos de perguntas fechadas e abertas, sendo autoaplicáveis e de fácil compreensão. Os questionários foram enviados via correspondência eletrônica ao corpo docente, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (APÊNDICE D), no qual, constava a proposta e objetivos da pesquisa e que foi assinalado pelo participante como opção de participação voluntária no Formulário *on-line* (Google

⁵⁰ A proposta, a princípio, seria contactar a equipe de AEE, na busca pela identificação e levantamento de estudantes com deficiência que cursavam a graduação para proceder a entrevista e assim respectivamente fazer o levantamento dos cursos para encaminhamento dos questionários aos docentes. No entanto, não foi possível proceder de igual modo em todos os *campi*.

⁵¹ Esses *campi* especificamente sem o serviço de AEE, são os que não possuem estudantes com deficiência.

⁵² Iniciamos a aplicação dos questionários entre o final de ano letivo e o período de férias acadêmicas e ocorreu que em um dos *campi*, os docentes responderam ao questionário considerando o estudante matriculado no curso de graduação, no entanto, quando no retorno de férias esse estudante não retomou os estudos. Portanto, os questionários respondidos foram incluídos na pesquisa, mas a entrevista não teve como proceder. Desse modo, foram levantados 10 (dez) *campi* que haviam estudantes com deficiência e cursavam a graduação, no entanto, pelo motivo já exposto, considerou-se 11 (onze) *campi*.

Forms), formalizando o aceite. Para o envio dos questionários aos docentes contou-se com intermédio dos setores já mencionados, dando-se destaque aos DEPEs. Importante lembrarmos que naquele momento ainda estávamos vivenciando a pandemia provocada pelo Coronavírus, o que limitava o contato presencial.

Destacamos que não foi possível mensurar a quantidade de questionários enviados, pois esses foram enviados pelos *campi*, não havendo ainda, um padrão adotado por todos. Cada *campus* teve autonomia no modo de comunicação com os servidores/as e na distribuição de tarefas aos setores/servidores envolvidos nesse processo. Assim, conforme indicaram os *campi*, por meio dos setores (DEPEs, Coordenações de Curso, AEEs, entre outros), ocorreu que: a) questionários foram enviados a um tipo de e-mail geral de servidores (docentes e técnicos administrativos em educação - TAEs, envolvidos com todos os níveis de ensino; atuantes ou não com estudantes com deficiência); b) questionários foram encaminhados a um e-mail geral de docentes que atuavam na graduação (docentes atuantes ou não com estudantes com deficiência), e c) questionários encaminhados a docentes que atuavam na educação superior e com estudantes com deficiência.

Após envio aos docentes, obtivemos um total de 15 (quinze) questionários, dos quais, 7 (sete) foram selecionados para compor a pesquisa, dessa forma, os outros 6 (seis) questionários, não foram considerados, pois, correspondiam a docentes que não atuavam diretamente com estudantes com deficiência e que cursavam graduação e/ou cujas deficiências não correspondiam às definidas no Decreto nº 5.296/2004. Os questionários selecionados foram tabulados, observando-se a recorrência de respostas, esses, nos auxiliaram nas análises posteriores como também nos indicaram como os docentes compreendem a política de inclusão adotada no IFC.

Em relação às entrevistas, como já informado, foram realizadas com os estudantes com deficiência que cursavam a educação superior e seguiram um roteiro semiestruturado (APÊNDICE E). Antes de iniciar a entrevista foi apresentado o TCLE (APÊNDICE F) aos participantes, e estes declararam verbalmente o aceite na pesquisa, conforme gravação de áudio (via *Google Meet*), com exceção de um dos participantes, em que houve a necessidade de adaptação, nesse caso, o aceite foi escrito (digitado) na ferramenta de *chat*, também disponível no *Google Meet*.

A opção em utilizar entrevistas junto aos estudantes, decorreu, em especial, pela observação feita por Bogdan e Biklen (1994, p.134), que destacam que;

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Também como já indicado, tendo em vista, o momento histórico vivenciado pela COVID-19, as entrevistas foram conduzidas de modo *on-line*, por meio da ferramenta *Google Meet*, conforme a disponibilidade (data e horário) dos participantes. E, para o seu registro foi utilizado um gravador (aplicativo de telefonia móvel), e posteriormente, essas entrevistas foram transcritas.

Destacamos, novamente, que para um dos entrevistados foi necessário adaptar a entrevista, de modo que, todas as respostas dadas pelo participante foram feitas por meio da escrita e não da verbalização. Ressaltamos que, essa foi uma solicitação que partiu do próprio participante, informando ter dificuldades na fala devido a deficiência (múltipla), e que por isso, seria de difícil compreensão para a pesquisadora, no entanto, desejava participar da pesquisa, comunicando-se por meio da escrita, com o auxílio da tecnologia assistiva⁵³: ferramenta *chat*. Sobre isso, compreendemos ser importante a solicitação feita e como também desejávamos incluir o participante na pesquisa, decidiu-se acatar o pedido. No mais, procedeu-se de igual modo aos demais participantes.

De modo geral, foi com o auxílio dos setores já mencionados e especificamente de alguns servidores, de cada *campus*, que se dispuseram a apresentar a proposta de pesquisa diretamente aos estudantes, que foi possível levantar quais eram os interessados em participar da entrevista. Esses setores/servidores, tendo o consentimento dos estudantes, forneceram o contato de correspondência eletrônica e/ou *WhatsApp* para que a pesquisadora pudesse contatá-los diretamente, dando-lhes mais esclarecimentos sobre a pesquisa e assim fosse feito o agendamento das entrevistas.

Ressaltamos que o AEE foi imprescindível na identificação dos estudantes com deficiência, as que estão de acordo com o Decreto nº 5.296/2004: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla (BRASIL, 2004). E, novamente, precisamos indicar

⁵³ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu Artigo 3º, Inciso III, tecnologia assistiva refere-se a “[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, n.p).

que, como nos questionários, não foi possível mensurar quantos convites foram feitos, em cada *campus*, aos estudantes com deficiência, uma vez que, cada *campus* identificou os estudantes e intermediou diretamente no processo de aceite à participação na pesquisa.

Deste modo, foram realizadas 6 (seis) entrevistas, dentre as quais, 5 (cinco) foram selecionadas para compor a pesquisa. Destacamos que 1 (uma) das entrevistas teve de ser descartada por não atender ao critério de inclusão, cuja deficiência não estava em conformidade ao Decreto nº 5.296/2004.

Sendo assim, verificamos que dos 11 (onze) *campi* identificados como potenciais participantes, 8 (oito) foram os que efetivamente participaram da pesquisa, concedendo a entrevista e/ou respondendo ao questionário e, os demais (3), não participaram, ou seja, não houve retorno ou não atenderam ao critério de inclusão adotado nesta pesquisa. Conforme segue o quadro abaixo:

Quadro 13 – Levantamento dos participantes da pesquisa

<i>Campus</i>	Possui estudante com deficiência?	Entrevista	Questionário
Abelardo Luz	Não	x	x
Araquari	Sim	01	00
Blumenau	Sim	00	01
Brusque	Não	x	x
Camboriú	Sim	01	02
Concórdia	Sim	01	00
Fraiburgo**	Sim	00	00
Luzerna	Não	x	x
Ibirama	Não	x	x
Rio do Sul***	Sim	00	00
Santa Rosa do Sul	Sim	00	01
São Bento do Sul*	Não	00	02
São Francisco do Sul	Sim	01	01
Sombrio**	Sim	00	00
Videira	Sim	01	00

Total	10 sim / 5 não	05	07
--------------	-----------------------	-----------	-----------

Fonte: coleta de dados realizada entre os meses de dezembro/2021 e julho/2022.

* No *campus* de São Bento do Sul, o único estudante público da pesquisa não retomou os estudos pós pandemia, no entanto, os docentes responderam ao questionário, pois a coleta se deu em parte no período de férias estudantil.

** Nos *campi* de Fraiburgo e Sombrio foi confirmado a matrícula e frequência de estudantes com deficiência que cursam a graduação, no entanto, não houve participantes nesses *campi*.

*** No *campus* de Rio do Sul, não houve retorno, no período de levantamento de informações, sobre a confirmação de matrículas de estudantes com deficiência que cursam graduação. No entanto, conforme pesquisado no censo interno do IFC, mês de referência outubro de 2021, consta 1 estudante com deficiência no curso de graduação.

Compreendemos que por estes sujeitos estarem envolvidos diretamente com os serviços ofertados ao público de pessoas com deficiência na educação superior, eles podem elucidar de forma significativa o trabalho desenvolvido na instituição. Sendo que todas essas informações foram levantadas, entre os meses de dezembro/2021 e julho/2022.

Após as transcrições, as entrevistas foram tabuladas observando a recorrência das respostas pela similaridade. De modo análogo, os questionários recebidos foram analisados e posteriormente tabulados, seguindo o mesmo critério, qual seja, similaridade e recorrência das respostas. A partir dessa tabulação, analisando os quadros formados, foi possível definir 3 (três) categorias de análise:

- Políticas Inclusivas no Instituto Federal Catarinense;
- Ações Institucionais que favorecem a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior;
- A significação dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no Instituto Federal Catarinense.

A partir dessas categorias iniciou-se o movimento de análise dos dados, subsidiado por teóricos do campo crítico da educação, em especial, teóricos que discutem políticas públicas e educação inclusiva. Tendo como método o materialismo histórico e dialético, as análises também implicaram em fazer as relações entre o universo macro e micro das políticas, bem como, considerar o processo histórico que possibilitou o avanço no direito de sujeitos com deficiência. Dito de outro modo, nossas análises foram desenvolvidas procurando compreender a totalidade e as contradições

presentes tanto nos documentos que garantem as políticas inclusivas, como nas próprias instituições. Assim, entendemos que é importante conhecer o Instituto Federal Catarinense, lócus da pesquisa.

3.1 Lócus da pesquisa: conhecendo o Instituto Federal Catarinense

O campo desta pesquisa refere-se ao Instituto Federal Catarinense (IFC), que conforme exposto anteriormente, é uma das instituições públicas localizada no Estado de Santa Catarina e que, em conjunto com outras instituições integram a Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, criado por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

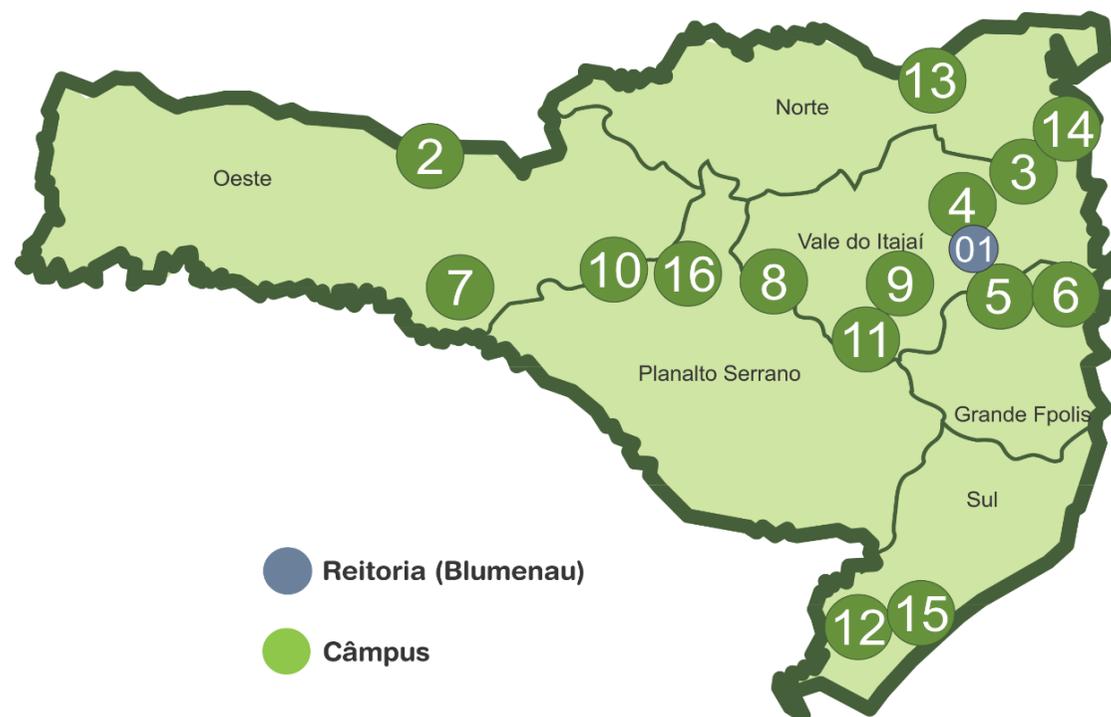
O IFC teve seu início marcado pela integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, e dos Colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú que pertenciam a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (BRASIL, 2008; IFC, 2014; IFC, 2020).

Atualmente (2022), o IFC, conta com 15 (quinze) *campi*, distribuídos no Estado de Santa Catarina, nas cidades respectivamente de: Araquari, Abelardo Luz, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. A coordenação geral desses *campi* é realizada por uma Reitoria; órgão administrativo, localizada na cidade de Blumenau. Segue a Figura 5, para melhor compreensão da distribuição geográfica dos *campi*.

Figura 5 – Distribuição dos *campi* do IFC no Estado de Santa Catarina

Legenda:	
01	Reitoria
02	Abelardo Luz
03	Araquari
04	Blumenau
05	Camboriú
06	Brusque
07	Concórdia
08	Fraiburgo
09	Ibirama
10	Luzerna
11	Rio do Sul
12	Santa Rosa do Sul
13	São Bento do Sul
14	São Francisco do Sul
15	Sombrio
16	Videira

Instituto Federal Catarinense



Fonte: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/mapa-sc-IFC-2014.png>

Para melhor compreensão da organização institucional, também disponibilizamos o organograma de um dos *campi* (ANEXO D) e o da Reitoria (ANEXO E). Cada *campus* possui o seu organograma, disponibilizado em site⁵⁴ e que de modo geral, não diferem muito entre si. Conforme já indicamos, no anexo D, é possível verificar todos os setores que estiveram envolvidos na busca de informações sobre a própria Instituição, seus documentos norteadores, bem como, possibilitaram a participação dos estudantes e docentes na pesquisa.

Sobre a oferta de cursos, verificamos através do censo interno do IFC, mês de referência outubro de 2021, que o total de cursos ofertados pela instituição, em seus 15 (quinze) *campi*, são respectivamente: 67 (sessenta e sete) cursos técnicos; 47 (quarenta e sete) cursos de graduação; 12 (doze) cursos de pós-graduação e 15 (quinze) cursos de qualificação profissional ou formação inicial e continuada (FIC), para o atendimento de um total de 16.838 (dezesesseis mil, oitocentos e trinta e oito) estudantes matriculados.

Com relação, especificamente, aos cursos de graduação distribuídos em cada *campus*, apresentamos o quadro ilustrativo abaixo:

Quadro 14 – Cursos de graduação distribuídos de acordo com a oferta nos respectivos *campi*

Campus	Curso	Modalidade	Turno	Duração
Abelardo Luz	Pedagogia - Ênfase em Educação do Campo	Superior Licenciatura	Integral	4 anos
Araquari	Agronomia	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Medicina Veterinária	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Sistemas da Informação	Superior Bacharelado	Manhã	4 anos
	Ciências Agrícolas	Superior Bacharelado	Noite	4 anos
	Química	Superior Licenciatura	Noite	4 anos

⁵⁴ Os organogramas dos *campi* estão disponíveis em: <https://ifc.edu.br/2021/05/07/organogramas-dos-campi/>

	Rede de Computadores	Superior Tecnologia	Noite	3 anos
Blumenau	Pedagogia	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
	Engenharia Elétrica	Superior Bacharelado	Noite	5 anos
	Ciências da Computação	Superior Bacharelado	Integral	4 anos
	Análise de Sistemas*	Bacharelado	Noturno	3 anos
Brusque	Química	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
	Rede de Computadores	Superior Tecnologia	Noite	3 anos
Camboriú	Agronomia	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Sistemas da Informação	Superior Bacharelado	manhã	4 anos
	Matemática	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
	Pedagogia	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
	Negócios Imobiliários	Superior Tecnologia	Noite	3 anos
	Sistemas para Internet	Superior Tecnologia	EAD	3 anos
Concórdia	Agronomia	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Engenharia de Alimentos	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Medicina Veterinária	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Física	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
	Matemática	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
Fraiburgo	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Superior Tecnologia	Noite	3 anos
Ibirama	Design de Modas	Superior	Noite	3 anos

		Tecnologia		
Luzerna	Engenharia de Controle e Automação	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Engenharia Mecânica	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
Rio do Sul	Agronomia	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Ciências da Computação	Superior Bacharelado	Integral	4 anos
	Engenharia Mecatrônica	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Física	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
	Matemática	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
	Pedagogia	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
Santa Rosa do Sul	Agronomia	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
São Bento do Sul	Engenharia de Controle e Automação	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
	Engenharia de Computação	Superior Bacharelado	Integral	5 anos
São Francisco do Sul	Engenharia Elétrica	Superior Bacharelado	Noite	5 anos
	Logística	Superior Tecnologia	Noite	3 anos
	Rede de Computadores**	Superior Tecnologia	Noite	3 anos
Sombrio	Matemática	Superior Licenciatura	Noite	4 anos
	Gestão de Turismo	Superior Tecnologia	Noite	3 anos
	Rede de Computadores	Superior Tecnologia	Noite	3 anos
	Agronomia	Superior Bacharelado	Matutino	5 anos

Videira	Ciências da Computação	Superior Bacharelado	Manhã	4 anos
	Engenharia Elétrica	Superior Bacharelado	Noite	5 anos
	Pedagogia	Superior Licenciatura	Noite	4 anos

Fonte: dados coletados conforme censo interno do IFC (referência outubro de 2021, atualizado em dezembro de 2021), com algumas adaptações realizadas.

* Após o ano de 2020 o IFC *campus* Blumenau deixou de ofertar vagas para o ingresso no curso.

** O IFC *campus* São Francisco do Sul deixou de ofertar vagas para o ingresso no curso, passando este a 'migrar'⁵⁵ para o IFC *campus* Araquari.

Sobre o quadro de servidores da instituição, tem-se o corpo docente e o técnico administrativo, que juntos perfazem um total de 1.881 (mil, oitocentos e oitenta e um) servidores, dentre os quais, verificou-se que 33 (trinta e três) destes possuem algum tipo de deficiência (17 docentes e 16 técnicos administrativos educacionais). O corpo docente perfaz um total de 1.011 (mil e onze) servidores, dentre os quais, 895 (oitocentos e noventa e cinco) são ativos permanentes e outros 115 (cento e quinze) oriundos de contratos temporários como docente substituto. Os técnicos administrativos educacionais (TAEs) somam um total de 870 (oitocentos e setenta) servidores. Abaixo, segue o quadro ilustrativo com o quantitativo de servidores no âmbito do IFC.

Quadro 15 – Quadro de servidores do IFC; total de docentes e TAEs e total de servidores com deficiência em cada *campus* respectivamente

Campus	Total de Docentes	Total de Docentes com deficiência	Total de TAEs	Total de TAES com deficiência
Abelardo Luz	19	00	06	00
Araquari	126	03	84	01
Blumenau	66	00	39	01

⁵⁵ Não foi encontrada documentação referente ao ano de migração do curso de Redes de informação do *campus* de São Francisco do Sul para o *campus* de Araquari. No entanto, está noticiada numa colação de grau do curso ocorrida em 2020.

Fonte: <https://noticias.arauvari.ifc.edu.br/duas-formaturas-em-gabinete-sao-realizadas-no-ifc-arauvari/#>

Brusque	38	02	27	00
Camboriú	146	02	89	00
Concórdia	108	01	96	03
Fraiburgo	30	00	30	01
Ibirama	40	01	22	01
Luzerna	51	00	39	02
Reitoria	2	01	133	01
Rio do Sul	111	01	86	02
Santa Rosa do Sul	59	02	76	02
São Bento do Sul	42	00	21	00
São Francisco do Sul	44	00	31	01
Sombrio	47	03	33	01
Videira	82	01	58	00
Total	1.011	17	870	16

Fonte: dados coletados conforme censo interno do IFC (referência outubro de 2021, atualizado em dezembro de 2021), com algumas adaptações realizadas.

* Incluem-se os 15 (quinze) *campi* e a Reitoria.

Sobre a formação acadêmica dos servidores, verificou-se que dos 1.011 (mil e onze), no cargo de docente, há respectivamente 26 (vinte e seis) com graduação, 55 (cinquenta e cinco) com especialização, 465 (quatrocentos e sessenta e cinco) com mestrado e outros 465 (quatrocentos e sessenta e cinco) com doutorado. No cargo de TAE, do total de 870 (oitocentos e setenta), têm-se respectivamente: 02 (dois) com ensino fundamental incompleto, 03 (três) com ensino fundamental; 53 (cinquenta e três) com ensino médio; 198 (cento e noventa e oito) com graduação; 340 (trezentos e quarenta) com especialização; 251 (duzentos e cinquenta e um) com mestrado e 23 (vinte e três) com doutorado.

Portanto, são 1.746 (mil setecentos e quarenta e seis) servidores⁵⁶, distribuídos nos 15 (quinze) *campi*, com variados níveis de formação no atendimento direto a 16.838 (dezesesseis mil e oitocentos e trinta e oito) estudantes, dentre os quais, 76

⁵⁶ O total de servidores corresponde a 1881, no entanto, nos *campi* em atuação há 1746 servidores para o atendimento de 16.838 estudantes, podendo também variar, pois mesmo com a matrícula trancada os estudantes computam a vaga.

(setenta e seis) estudantes possuem algum tipo de deficiência. Para melhor compreensão com relação ao quantitativo de matrículas nos respectivos *campi* segue o quadro a seguir:

Quadro 16 – Total de estudantes matriculados no Instituto Federal Catarinense distribuídos por *campus*

Campus	Estudantes matriculados	Estudantes com Deficiência	Estudantes com deficiência que cursam graduação
Abelardo Luz	147	03	02
Araquari	1.980	11	11
Blumenau	1.109	08	00
Brusque	811	03	00
Camboriú	2.327	02	02
Concórdia	1.435	11	08
Fraiburgo	498	04	01
Ibirama	379	03	01
Luzerna	727	01	00
Rio do Sul	2.379	06	01
Santa Rosa do Sul	970	05	01
São Bento do Sul	653	10	01
São Francisco do Sul	852	08	02
Sombrio	871	02	02
Videira	1.700	05	05
Total	16.838	76	37

Fonte: dados coletados conforme censo interno do IFC (referência outubro de 2021, atualizado em dezembro de 2021), com algumas adaptações realizadas

3.2 Apresentando os participantes da pesquisa

A partir do material gerado, tanto pelas entrevistas, quanto pelos questionários, foi possível observar as concepções em relação ao processo de inclusão, desde o acesso à permanência, aos estudantes com deficiência no ensino superior do Instituto

Federal Catarinense.

Deste modo, apresenta-se na sequência, os Quadros (17 e 19) referentes aos participantes da pesquisa.

Quadro 17 – Estudantes com deficiência participantes

Participantes – Estudantes com deficiência que cursam a graduação						
Entrevistados	Gênero	Cor	Idade	Nacionalidade	Tipo de deficiência	Como se deu a deficiência
Estudante 1	Masculino	Branco	39	Brasileira	Auditiva e visual (Múltipla)	Auditiva (desde o nascimento) Visual (adquirida ao longo da vida)
Estudante 2	Feminino	Branca	24	Brasileira	Intelectual Leve	Desde o nascimento
Estudante 3	Feminino	Branca	22	Brasileira	Intelectual Moderada e Física (Múltipla)	Desde o nascimento
Estudante 4	Masculino	Pardo	21	Brasileira	Auditiva	Não soube especificar
Estudante 5	Feminino	Branca	26	Brasileira	Paralisia Cerebral (física e fala) Múltipla	Adquirida ao longo da vida

Fonte: coleta de dados realizada entre os meses de dezembro/2021 e julho/2022.

Como é possível observar no quadro anteriormente exposto, os estudantes participantes da pesquisa foram: 2 (dois) do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. Todos com exceção de um (que se autodeclarou como pardo), são de cor branca. Os participantes compreendem a faixa etária entre 21 (vinte e um) e 39 (trinta e nove) anos.

Todos os entrevistados são de nacionalidade brasileira. Sobre o tipo de deficiência, 3 (três) dos entrevistados, possuem deficiência múltipla e os outros dois, intelectual e auditiva respectivamente. A maioria (3) adquiriu a deficiência desde o nascimento, outros 2 (dois) adquiriram ao longo da vida e 01 (um) dos entrevistados não soube especificar.

Ressaltamos que 1 (um) dos entrevistados (estudante 1) possui um tipo de deficiência desde o nascimento e posteriormente adquiriu outro tipo de deficiência ao longo da vida. Sobre o perfil acadêmico dos participantes tem-se:

Quadro 18 – Perfil acadêmico dos estudantes participantes

Participantes – Perfil Acadêmico dos Estudantes com deficiência que cursam graduação			
Entrevistados	Curso	Fase	Participação em cota
Estudante 1	Licenciatura em Química	7º semestre	Não
Estudante 2	Licenciatura em Pedagogia	3º semestre	Não
Estudante 3	Engenharia de Alimentos	3ª semestre	Sim
Estudante 4	Tecnologia em Logística	1º semestre	Sim
Estudante 5	Licenciatura em Pedagogia	8º semestre	Não soube especificar

Fonte: coleta de dados realizada entre os meses de dezembro/2021 e julho/2022.

Seguindo o que foi descrito no quadro, dos estudantes entrevistados, 3 (três) cursam licenciatura; 1 (um) cursa bacharelado e outro (1) tecnologia.

Todos os entrevistados não seguem o curso conforme a matriz curricular proposta em seu período, como justificativas foi referido reprovação; abandono de curso; faltas por dificuldades em conciliar curso e trabalho; problemas de saúde em pessoa da família; matrícula em menos disciplinas.

O modo como cada participante ingressou na instituição também variou bastante; apenas 1 (um) dos estudantes, (estudante 3) entrou por cota para pessoa com deficiência em edital de cadastro reserva, outro (estudante 4) entrou por cota para pessoa de escola pública, baixa renda e preto, pardo e indígena, alegando não se inscrever na cota para pessoa com deficiência devido a burocracia, referindo-se à apresentação de laudos. Quanto aos demais: 1 (um) ingressou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), 1 (um) pelo cadastro reserva e outro (1) pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Destacamos que nenhum dos estudantes informou precisar, ter solicitado ou lhe sido oferecido qualquer tipo de adaptação para participação nas formas de ingresso mencionadas e ocorridas na instituição IFC.

Desta feita, percebemos que somente 3 (três) estudantes poderiam concorrer a cotas para pessoas com deficiência no IFC, dado que essa cota passou a ser ofertada nos editais de egresso a partir de 2018 (edital de egresso nº119/2018), em atendimento a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2017.

Sobre este aspecto, referente ao preenchimento de reserva de vagas para pessoas com deficiência, em pesquisa realizada por Pacheco (2020), na instituição IFSC, ocorrida no período de 2018 a 2020, mostrou que a política de ingresso dos estudantes com deficiência não tem se efetivado, uma vez que, os estudantes não têm preenchido essa reserva de vagas. O autor refere que essa situação não é exclusiva do IFSC, ocorre também em outras instituições e apontou como um dos possíveis fatores, o receio, por parte do estudante com deficiência, sofrer alguma discriminação ao adentrar na instituição. Nos parece que essa análise feita pelo autor também nos ajuda a compreender porque apenas dois estudantes entraram pela lei das cotas.

Em relação a quem são os sujeitos, docentes, que participaram da pesquisa temos o seguinte quadro:

Quadro 19 – Docentes participantes

Participantes – Docentes que atuam na graduação com estudantes com deficiência					
Participantes	Gênero	Cor	Idade	Nacionalidade	Possui algum tipo de deficiência
Docente 1	Feminino	Branca	45	Brasileira	Não
Docente 2	Feminino	Branca	44	Brasileira	Não
Docente 3	Masculino	Branca	43	Brasileira	Não
Docente 4	Masculino	Branca	48	Brasileira	Não
Docente 5	Masculino	Preferiu não declarar	50	Brasileira	Não
Docente 6	Feminino	Branca	36	Brasileira	Não
Docente 7	Masculino	Branca	45	Brasileira	Não

Fonte: coleta de dados realizada entre os meses de dezembro/2021 e julho/2022.

Conforme pudemos observar, os docentes participantes da pesquisa foram 4 (quatro) do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino. Todos com exceção de 1 (um), que preferiu não se autodeclarar, são de cor branca e compreendem a faixa etária entre 36 (trinta e seis) e 50 (cinquenta) anos. Todos os docentes são brasileiros natos e nenhum desses se autodeclarou como pessoa com deficiência.

Sobre o perfil dos docentes participantes apresentamos o quadro seguinte:

Quadro 20 – Perfil profissional dos docentes

Participantes – Perfil Profissional dos Docentes que atuam na graduação com estudantes com deficiência				
Participantes	Componente curricular que ministra	Tempo de atuação na docência	Tempo de atuação no IFC	Grau de formação
Docente 1	- Pesquisa e projetos educativos VII - Modalidades da educação básica I	21 anos	6 anos	Mestrado
Docente 2	- Governança - Introdução aos meios de hospedagem - Projetos aplicados ao turismo, hospitalidade e lazer	20 anos	10 anos	Mestrado
Docente 3	- Programação web; - Programação orientada a objetos; - Projeto integrador; - Algoritmos	19 anos	14 anos	Doutorado
Docente 4	- Agrometeorologia e Climatologia; - Cultivo Projetivo	Não informado	12 anos	Doutorado
Docente 5	- Desenho técnico; - Processo de Fabricação mecânica; - Metrologia; - Hidráulica e pneumática	20 anos	4 anos	Mestrado
Docente 6	- Empreendedorismo; - Gestão de projetos; - Gestão da produção e da qualidade; - Organização industrial; - Projeto integrador;	08 anos	02 anos e 9 meses	Doutorando

	- Gerenciamento e Comunicação			
Docente 7	- Economia; - Marketing; - Administração; - Empreendedorismo; Responsabilidade social e ambiental	19 anos	9 anos	Não informado

Fonte: coleta de dados realizada entre os meses de dezembro/2021 e julho/2022.

Todos os participantes docentes, ministram em mais de um componente curricular. A maioria (cinco) possui acima de 19 (dezenove) anos de experiência na docência, 1 (um) dos participantes respondeu 8 (oito) anos e outro (1) não informou.

No IFC, especificamente, os docentes possuem entre 2 (dois) e 14 (quatorze) anos de atuação. Quanto à formação acadêmica, a maioria (quatro) dos docentes informou que possui mestrado, outros 2 (dois) possuem doutorado e 1 (um) preferiu não informar.

Ressaltamos ainda, que todos os docentes, atuam em cursos de graduação com estudantes com deficiência, conforme critério de inclusão adotado no projeto de pesquisa.

Na sequência discutimos como esses sujeitos vivenciam as políticas de inclusão em ação nos *campi* do IFC.

4 A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Conforme procuramos discutir ao longo do trabalho, pensar a inclusão no sistema educacional brasileiro ainda é um desafio, fato que se torna mais complexo quando olhamos para o ensino superior. E mesmo, com os avanços tanto em termos legais, como também conceituais e atitudinais não é possível afirmar que a inclusão de sujeitos com deficiência ocorre frequentemente e sem turbulências. Em especial, porque no Brasil, o ensino superior não é ainda acessível a todos e todas. A parcela de jovens que acessam e permanecem no ensino superior apresenta números vergonhosos, desse modo, a inclusão das pessoas com deficiência não implica apenas em eliminar barreiras arquitetônicas.

Seguindo essa perspectiva, entendemos que ouvir os sujeitos com deficiência que acessam o ensino superior é algo importante tanto para oportunizar análises e reflexões sobre as políticas e metodologias já implementadas, como também para, a partir de suas vivências, pensar outros modos de ampliar e garantir esses sujeitos no ensino superior. Escutar esses sujeitos nos ajuda a problematizar as condições de acessibilidade neste nível educativo, bem como, discutir o que significa a universidade ser um espaço democrático, de produção de conhecimentos, com os quais, nos possibilita combater preconceitos e discriminações.

De modo similar, escutar os docentes também é imprescindível, em especial em estudos como esse, que buscam compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, desde o acesso à permanência, nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense. Isto, porque compreendemos como pontuado por Pacheco e Costa (2016), que a inclusão no ensino superior demanda repensar o acesso aos conteúdos disciplinares, a formação de professores/as e funcionários/as para atenderem às necessidades específicas dos alunos e alunas, tanto em sala como nos demais setores institucionais.

Ao considerar esses aspectos e as discussões desenvolvidas, na sequência procuramos analisar e tecer reflexões sobre o como as políticas inclusivas são apropriadas no Instituto Federal Catarinense.

4.1 Políticas Inclusivas no Instituto Federal Catarinense

Conforme já anunciamos anteriormente no teor do texto, há um conjunto de políticas, orientações e ações inclusivas que estão em curso no Instituto Federal Catarinense, voltadas aos estudantes com deficiência na educação superior, com vistas à promoção do acesso, da permanência e da conclusão do curso com êxito, desses estudantes.

4.1.1 O que dizem os estudantes sobre as políticas inclusivas no IFC

Ao perguntar para os estudantes sobre o conhecimento que eles têm acerca das políticas em curso no IFC, o que observamos em geral, é que num primeiro momento, os estudantes tiveram dificuldades para identificar as políticas existentes e denotaram também, uma certa, falta de familiaridade com o conceito 'política', conforme é possível observar a seguir.

De acordo com as falas dos participantes, verificamos que um desses, referiu a política de acesso indicando as cotas, no entanto, não deixou claro se está falando da política instituída no IFC, pois ele fala em cotas num amplo espectro, abrangendo diversos lugares e minorias;

Tem uma cota né? uma cota eu acho, que 5 % (cinco por cento) acho que é, por lei se eu não me engano né? 5 (cinco), no geral, de tudo, de qualquer coisa, desde escola, desde é, é, 5% (cinco por cento) das cotas. Eles são obrigado, pra deficiente, negro, tudo, 5 % (cinco por cento) no geral, quando eu faço a prova pra deficiente ele também entra no concurso público. (ESTUDANTE 1).

Outra participante informou sobre uma das políticas que visa a permanência do estudante com deficiência, no caso, o AEE, conforme se observa;

Ah eu... nós tivemos uma reunião, com, com a professora (docente de AEE) ah, com várias pessoas lá do IF. Esses apresentaram como que é, como funciona tudo (o serviço). Comentaram tudo, inclusive eu tô tendo esse direito também (acompanhamento do AEE). (ESTUDANTE 3).

Já os/as demais (3) não souberam dizer ou identificar as políticas inclusivas, num primeiro momento, conforme segue as falas desses participantes:

Não sei o nome dela... das políticas. (ESTUDANTE 2).

Não. Faz um ano que eu fiz a inscrição, a gente esquece, é tanta coisa pra gente vê. (ESTUDANTE 4).

Do ensino superior não. Do ifc? sim, alguns sim, tem o AEE. (ESTUDANTE 5).

Ressaltamos que, quando lhes foi perguntado sobre os serviços e atendimentos voltados ao público de estudantes com deficiência no ensino superior, ou seja, sobre a política em ação, as estratégias, de modo geral, percebeu-se que lhes soaram melhor, pois conseguiram identificar e inclusive nomear algumas dessas ações e serviços existentes na Instituição, conforme se observa:

[...] tem um setor só com o pessoal que, que tem dificuldade, adaptação, ou alguma deficiência, alguma coisa. Eles têm é, tem vários né? pra cada situação eles direcionam um psicólogo ou um professor já habilitado [...] o atendimento especializado né? (ESTUDANTE 1).

Compreendemos que, o estudante 1, ao falar sobre os profissionais; psicólogo e professor habilitado está se referindo a equipe de AEE, pois, essa é composta pelos profissionais citados, além do pedagogo (Portaria Normativa nº 04, de 29 de janeiro de 2018 e Resolução nº 15/2021). E, ainda, percebemos por meio da fala do estudante, que o público de atendimento para ele não está claro.

As falas indicam que ainda são necessárias mais discussões sobre as políticas de educação especial, ratificando que são direitos e não são favores ou benevolência aos sujeitos. Além disso, nos parece, em especial, observando a fala do estudante 1, e de outros ao comentem seus sistemas de acesso (conforme apresentado no capítulo anterior) o próprio reconhecimento como pertencente ao público alvo do atendimento educacional especializado ainda não está claro.

E, em relação ao público alvo do atendimento educacional especializado é importante lembrar que sua definição objetiva ocorreu somente em 2011, por meio do Decreto nº 7.611 de 2011, fato que, de acordo com Silva, Buiatti e Miranda (2017), pode ser considerado um progresso para a educação especial, bem como, para esse atendimento, uma vez que, anteriormente não estava bem delimitado. Ainda seguindo as autoras:

O decreto de 2011 explicita com clareza e pontualmente o público alvo da educação especial, que são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e superdotação e/ou altas habilidades. A definição do público-alvo para o AEE é, ao nosso ver, um grande avanço para a educação especial e para a realização desse atendimento, haja vista que nos documentos anteriores não se caracteriza realmente quem é o público da educação especial e grande quantidade de alunos com problemáticas diversas estiveram por muito tempo compondo essa demanda. O grupo de estudantes com dificuldades no processo de escolarização era muitas vezes considerado da educação especial. (SILVA, BUIATTI e MIRANDA, p. 193, 2017).

Essa confusão em relação ao público alvo indicado pelas autoras, repercute muitas vezes, em outros sujeitos terem acesso ao atendimento educacional especializado, no lugar dos sujeitos de direitos. Esse fato nos levou a analisar os documentos norteadores do IFC em sua prescrição de público alvo do AEE. Com isso, encontramos a Portaria Normativa nº 04 de 29 de janeiro de 2018; e a Resolução nº 15/2021, as quais referem-se igualmente ao que consta no Decreto de 2011, mencionado acima.

Não obstante, na Resolução nº 15/2021, foi acrescida a possibilidade de atendimento para 'Estudantes com necessidades específicas que necessitam de acompanhamento pedagógico contínuo, mediante avaliação da equipe de AEE' (capítulo IV, artigo 8, inciso IV, da Resolução nº 15/2021). Ou seja, nos parece que, mesmo que conste na Resolução nº 15/2021, prioridade ao atendimento educacional especializado ao público da educação especial, ele não é exclusivo desse e visa dar conta de uma diversidade de demandas institucionais. Esse fato nos inquietou, pois ficamos pensando que, em um momento com maior número de estudantes com necessidades especiais, como a equipe irá operar? No caso de estudantes com necessidade de acompanhamento pedagógico, mas não sendo público alvo do AEE não deveria ser pensado outro encaminhamento institucional?

Mas, ainda seguindo o objetivo de analisar como as políticas são reconhecidas pelos alunos, observamos que a apropriação de alguns estudantes se refere na verdade no conhecimento dos serviços que a instituição oferta, como podemos observar na fala da estudante 2:

É, tem o AEE, tem atendimento com os professores, têm o atendimento do cão guia também lá e também tem o serviço das merendeiras né? das tias lá que, que fazem o lanche. Se não tivesse

tudo isso eu não conseguia.. eu não.. não ia ficar lá o tempo todo.
(ESTUDANTE 2).

E ainda segundo a estudante 3, eles tiveram informações sobre alguns serviços:

[...] teve uma orientação na turma né? quando eu tava no começo.. no começo, sempre teve, até na pandemia, ah! também tem a... um dia com o AEE e um [...], e aí, a pessoa, tipo eu, tem direito a uma hora com o professor a mais no outro horário com o professor pra, pra tirar as dúvidas, pra entender melhor o conteúdo. (ESTUDANTE 3).

Esse fato também é observado na fala da estudante 5 que destaca: “*Tem o AEE, a princípio só esse. E, a estrutura do ifc*” SIC. A menção à estrutura física do prédio ganha destaque para essa estudante, que é cadeirante. Já o estudante 4, não soube informar quais seriam os serviços específicos aos estudantes com deficiência na educação superior do IFC.

Mediante o exposto, compreendemos que as falas dos estudantes, nos evidenciam que eles conhecem pouco ou vagamente o conceito ‘política de inclusão’. No entanto, identificam a política em ação, as estratégias, principalmente por meio do atendimento educacional especializado (AEE).

Conforme alude as autoras Dicher e Trevisan (2014), ao considerarmos o percurso histórico das pessoas com deficiência, em suas diferentes épocas, e modos de organizações na sociedade, nos deparamos principalmente com tratamentos exclusivos e degradantes, cujo, amparo legal foi tido como a quebra de paradigmas, de um tratamento inóspito destinado às pessoas com deficiência, ao longo de muitos anos. As autoras dão destaque para a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi ratificada no Brasil, por meio do Decreto Federal nº 6.949/2009, e que significou:

De tal preceito resulta o reconhecimento do pleno direito das pessoas com deficiência de se integrarem na sociedade, de forma autônoma e respeitosa, como expressão maior do seu direito à dignidade humana. Não se criou novos direitos, mas foram estes especificados, para que a pessoa na condição de deficiente possa desfrutar das mesmas oportunidades que os demais. Não mais indiferença, desprezo, extermínio, nem mesmo simpatia ou assistencialismo. Simplesmente respeito. Se existe uma deficiência, esta não é mais da pessoa, mas da sociedade (DICHER e TREVISAM, 2014, 274).

Diante disso, e do que já foi discorrido no primeiro capítulo, percebemos como as convenções e os pactos internacionais impactaram e, são importantes para esse valor à dignidade da pessoa humana. E, verificamos como as políticas inclusivas, nesse novo arranjo social, em que vivemos, possibilitaram e possibilitam o empoderamento e a emancipação desses sujeitos. Corroborando com Mazzotta e Sousa (2000, p. 100) “[...] todo aquele que se isola, ou é excluído da participação ativa no convívio social, torna-se impotente e perde a condição de sujeito de suas ações”. Assim sendo, as políticas asseguram a participação em sociedade, dessa classe de minoria, quer seja, um direito de todos: à vida, à saúde, à educação. Por meio delas, tem sido possível, que pessoas com deficiência, estudem em escolas regulares e adentrem às universidades.

Ao considerarmos as respostas dadas pelos estudantes, e após suas análises, entendemos que lhes falta uma construção subjetiva sobre o conceito de política como direito. Deste modo, entendemos, ser válido, trabalhar essa temática na Instituição, em coletivo, para eles conhecerem, resgatarem e apropriarem-se dessas políticas; fazer uso de seus direitos. Dito de outro modo, é fundamental saber sobre os direitos assegurados tanto para exigir a execução das políticas, como para ter condições de participar de decisões e discussões sobre as próprias políticas. Isso impacta no cotidiano das instituições que precisam discutir as políticas, os direitos dos sujeitos e não se concentrarem apenas em estratégias de atendimento, que são fundamentais, mas por si só não oportunizam superar preconceitos e avançar em concepções sobre os sujeitos com deficiência, sendo este ainda visto como alguém que ‘supera as adversidades’, como sujeito ‘esforçado’ e demais adjetivos que retiram as pessoas com deficiência da arena dos direitos e os definem por auto superação.

Sobre essa questão, em pesquisa desenvolvida por Pimentel, Santana e Ribeiro (2013), no âmbito da educação superior, que buscou conhecer o significado do termo deficiência para os estudantes com deficiência, graduandos na UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), observou que o significado desse termo converge para duas vertentes: 1. ‘deficiência como condição inerente a pessoa’ que estaria relacionada a uma base clínica, diagnóstica e patologizante, e outra; 2. ‘deficiência como condição potencializada pela interação com o meio’; que está relacionada com as expectativas e os preconceitos sociais, que se criam diante da pessoa com deficiência, atender ou não, aos padrões e normas socialmente estabelecidos. Para os autores, as concepções que os estudantes possuem sobre a

condição de deficiência, interferem diretamente em suas relações com o meio e na efetivação das políticas. Em outras palavras:

[...] a concepção destes estudantes sobre a sua condição de deficiência pode contribuir para empoderá-los ou enfraquecê-los na luta por políticas inclusivas no nível de ensino no qual estão inseridos, reforçando atitudes e políticas inclusivas ou excludentes no contexto universitário (PIMENTEL, SANTANA e RIBEIRO, 2013, p. 68).

Assim sendo, conhecer a concepção dos estudantes sobre a deficiência, também denota ser uma temática relevante para abordar e trabalhar institucionalmente, a fim de fortalecer as políticas existentes. Além disso, como observamos nas falas dos estudantes, o AEE tem sido uma forte e potente referência, de política em ação (estratégia), voltada ao público de estudantes com deficiência na educação superior da referida Instituição. Entendemos que, possivelmente por se tratar de um acompanhamento mais próximo e sistemático aos estudantes com deficiência e também, por ser uma política recentemente implementada (2018), seja o serviço mencionado com maior frequência pelos participantes.

Por fim, ressaltamos que nenhum dos participantes referiu sobre o NAPNE, apenas, as estudantes 2 e 5, quando lhes foi perguntado. Essas, confirmaram a existência do núcleo, no entanto, não acrescentaram mais informações. Fato esse, que nos chamou atenção.

4.1.2 O que dizem os docentes sobre as políticas inclusivas no IFC

Com relação às respostas dadas pelos docentes, referentes às políticas de inclusão na Instituição, verificamos que uma das participantes não respondeu se conhece ou não tais políticas, no entanto, sobre as ações inclusivas, citou o AEE:

O AEE ajuda bastante. (DOCENTE 2).

Outro participante (docente 4) informou conhecer as políticas, mas não respondeu quais seriam essas políticas ou ações. Observamos que essas respostas se aproximam das efetivadas pelos alunos.

O docente 3 conseguiu ser mais específico e indicou como política inclusiva, além das adequações arquitetônicas do IFC:

O fato de contarmos com cotas específicas, que possibilitam o ingresso dos estudantes nos cursos regulares, o suporte dado pelos setores que se dedicam ao acompanhamento dos estudantes, as características institucionais. (DOCENTE 3).

Mas, suas respostas sobre quais seriam os serviços e setores de acompanhamento, os quais, de acordo com as políticas também possuem como sujeitos os docentes, ele não soube informar.

Assim como o docente 3, referiu sobre a existência de setores e serviços de atendimento ao estudante, o docente 5, também o fez, nomeando como núcleo:

Temos um setor e um núcleo de acompanhamento de estudantes que é atuante e que contribui para a permanência dos estudantes. (DOCENTE 5).

Os docentes 1 e 7, informaram que conhecem a política inclusiva, e como exemplo, citaram o NAPNE e o AEE, no entanto, destacamos que um destes (docente 7) agregou também um serviço comum a todos os estudantes;

AEE e NAPNE. (DOCENTE 1).

O NAPNE, AEE e auxílios financeiros. (DOCENTE 7).

Já, a docente 6, apesar de informar que conhece as políticas inclusivas, trouxe somente serviços comuns⁵⁷ a todos os estudantes, conforme se verifica abaixo:

O Núcleo Pedagógico do campus (NUPE) e o Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE) desempenham um papel fundamental para a questão levantada. (DOCENTE 6).

Nesse aspecto, de modo geral, verificamos que, com exceção de um dos participantes (docente 2), os demais informaram que conhecem, ou conhecem

⁵⁷ NUPE refere-se ao Núcleo Pedagógico, presente em cada *campi* e é composto por uma equipe de apoio e suporte nas áreas de supervisão educacional, orientação pedagógica, ações de desenvolvimento educacional, didático-pedagógico e administrativo (Resolução nº 008, de 19 de março de 2014). E o SISAE refere-se ao Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional, que é composto por uma equipe multiprofissional e lhe compete uma série de atribuições voltadas ao estudante, que pode ser melhor compreendida por meio da Resolução nº 22/2022.

parcialmente, as políticas de inclusão Institucional, no entanto, apesar de citarem serviços de acompanhamento aos estudantes com deficiência, como o AEE e o NAPNE, alguns docentes, também tiveram dificuldades para especificar quais eram esses serviços, ou de definir o que compreenderia a política de educação inclusiva adotada no IFC.

Assim, como indicado anteriormente, as respostas dadas pelos estudantes com deficiência, referentes às políticas inclusivas no Instituto Federal Catarinense, corroboram com as apresentadas pelos docentes, no sentido de que, eles têm conhecimento de que existe uma política de inclusão em curso, porém, esse conhecimento se dá parcialmente, uma vez que, nomeiam uma ou outra política, apresentada em suas ações, não em sua totalidade.

Não obstante, nos chamou atenção de que além de confundirem e agregarem outras ações e serviços comuns a todos os estudantes, e mesmo citando o NAPNE, o NUBI não foi mencionado por nenhum desses participantes. Como já descrito no capítulo anterior, o NUBI é um núcleo específico de apoio ao estudante surdo e também aos docentes. A ausência da indicação desse núcleo, nos faz questionar qual é o conhecimento e, quiçá envolvimento dos docentes com os processos inclusivos. É possível conjecturar que os docentes participantes não possuem, no momento da pesquisa, nenhum estudante surdo, fato que poderia justificar o ‘esquecimento’ desse serviço. Mas, ao se pensar sobre a questão em tese, qual seja: o que sabem sobre a política inclusiva do IFC, esse fato também é preocupante, afinal, de quem é a responsabilidade dos processos inclusivos?

Nesse sentido, Medeiros e Passos (2019), que realizaram uma pesquisa bibliográfica, utilizando o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD/CAPES), com pesquisas publicadas no período entre 2013 e 2018, tendo como objetivo: ‘investigar a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nos IFs brasileiros’, nos mostram que, a falta de conhecimento das políticas de inclusão nos IFs, pode estar relacionada com a necessidade de maior articulação entre os NAPNEs e setores institucionais;

[...] as pesquisas também detectaram algumas dificuldades, entre elas destaca-se a falta de articulação entre os NAPNEs e os demais setores da instituição. Isso resulta em um desconhecimento das atribuições dos núcleos e uma carência de políticas institucionais bem elaboradas, que possam garantir maior integração e coerência nas ações desenvolvidas por esses núcleos. No que diz respeito aos

sujeitos que atuam nos NAPNEE, é necessário uma formação que propicie maior conhecimento com relação à legislação da educação especial e da Inclusão, além de estabelecer uma carga horária específica (MEDEIROS e PASSOS, 2019, p. 191).

Em pesquisa realizada por Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), verificou-se que gradativamente os IFs têm assegurado o acesso aos estudantes com deficiência na educação superior, em conformidade com a legislação (Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016; Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012). No entanto, com o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência, os Núcleos, por vezes, não têm dado conta de atender as demandas existentes, situação que parece indicar uma lógica de processo de inclusão não institucional, mas ainda departamental.

Os autores acima citados, também trazem alguns questionamentos pertinentes sobre o funcionamento dos Núcleos, como por exemplo, o público alvo de atendimento não estar bem definido nos IFs: necessidades especiais (necessidades permanentes); necessidades específicas (necessidades permanentes e temporárias), agregando várias complexidades ao atendimento e acompanhamento. Outra questão, refere-se ao fato de não haver a exigência de que pelo menos, entre os membros que compõem os Núcleos, haja um professor habilitado em educação especial, o que torna questionável, como se tem dado a promoção dessa política. E ainda, o AEE ser realidade para uma pequena parcela de Institutos Federais⁵⁸, uma política recente, e que por isso, também carece de pesquisas.

Esses dados corroboram com a realidade que encontramos no IFC. Pois, o NAPNE agrega uma complexidade de necessidades tanto permanentes quanto temporárias. Além disso, conforme foram sendo revogadas as suas Resoluções (Resolução *Ad Referendum* nº 009/2010; Resolução nº 083/2014 e Resolução nº 33/2019), às exigências quanto a formação/cargos dos membros que compõem o Núcleo foram sendo retiradas. No caso, tratava-se inicialmente de ter 1 (um) docente e 1 (um) técnico administrativo da área pedagógica, não havendo a exigência do profissional com formação em educação especial (Resolução *Ad Referendum* nº 009/2010).

⁵⁸ Conforme Zerbato, Vilaronga e Santos (2021), os Institutos que possuem professores de Educação Especial são: o Instituto Federal Baiano, o Instituto Federal do Amapá (IFAP), o Instituto Federal Catarinense (IFC), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal de Farroupilha e, mais recentemente, o Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Contudo, ressaltamos que o IFC faz parte desses poucos IFs, que possuem o profissional, docente educacional especializado, cujas contratações se deram em 2018, ano em que foi instituída a política de AEE, e como pudemos perceber, por meio das falas dos estudantes e das descrições dos docentes, tem sido uma potente estratégia, política, de inclusão. Reforçamos ainda, a importância do profissional especializado, no atendimento às necessidades do público alvo da educação especial, citando Mazzotta e Sousa (2000, p. 101),

Na estruturação de serviços educacionais escolares que possam satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, em variadas situações, é preciso que o sistema de ensino conte, também, com a educação especial enquanto a educação comum não seja cabalmente transformada em educação inclusiva.

A exemplo do observado junto aos estudantes, nos parece que os docentes também necessitam de maior apropriação das políticas inclusivas, bem como, de suas estratégias, isto porque, assim como Poker, Valentim e Garla (2018, p. 131):

Para o docente expert em determinada área de estudo, mas que não tem conhecimento sobre educação inclusiva, ensinar um aluno com deficiência constitui um imenso desafio. Isso porque todo seu amplo e profundo conhecimento pode não ser suficiente. Precisa estar aberto para se conectar a outros saberes que tratam de estratégias, recursos, metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas, bem como trabalhar de forma colaborativa e articulada com outros profissionais.

Na sequência procuramos discutir quais são as ações que são indicadas como favorecedoras da permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior do IFC.

4.2 Ações Institucionais que favorecem a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior

Como procuramos discutir ao longo do texto, existem dispositivos legais, por parte do governo, no direcionamento de ações e programas, que são implementadas nas IES, com o objetivo de promover a permanência dos estudantes com deficiência nessas Instituições. Tendo em vista que, as políticas por si só não garantem a inclusão, indagamos o que tem favorecido a permanência desses estudantes na

Instituição pesquisada. Sobre esse questionamento, obtivemos as seguintes falas:

Eu me sinto muito acolhida, por eles, pelas merendeiras, professores, pelos colegas, porque na escola particular, municipal e estadual.. eu sofria muito preconceito e bullying nas escolas normais. (E no IFC) Mudou muito a minha vida, porque eu sentia assim um alívio sabe? Tirei um peso das minhas costas e o pensamento ruim ficou lá pra trás, lá no passado, (o IFC é) como se fosse uma segunda família, sabe? me sinto muito bem ali, acolhida e recebida pelos professores e pelos colegas também. (ESTUDANTE 2).

Verificamos que para essa participante (estudante 2) a quebra de barreiras atitudinais e o acolhimento da instituição, bem como, o sentimento de pertença ao grupo, são fundamentais para o seu bem estar e permanência. Nesse sentido, sobre acolher as diferenças, citamos Boaventura de Sousa Santos (1997 apud CANDAU, 2012), que nos mostra, que o termo 'direitos humanos' teve seu início numa sociedade ocidental e refere-se também a um direito às diferenças. Para esse direito às diferenças se efetivar, há necessidade do termo 'direitos humanos', ser ressignificado numa perspectiva multicultural que trate, entre outras, de questões referentes à diversidade. Este direito também se refere ao respeito pelas diferenças e aos valores de igualdade. Corroborando com Candau (2012), os direitos humanos no contexto escolar têm como significado acolher a diversidade, a pluralidade, o diferente, que a contemporaneidade nos apresenta.

Ainda sobre as barreiras atitudinais, destacamos a pesquisa realizada por Ribeiro e Gomes (2017), que sob a ótica de estudantes com deficiência na educação superior do *Campus* avançado Prof. Maria Elisa de Albuquerque Maia/UERN, abordou essa temática. Para os autores, existem resistências ao modelo inclusivo educacional, que se pretende implantar, e as barreiras atitudinais se configuram como uma dessas intolerâncias, manifestadas por meio de várias facetas, isto é,

As barreiras de atitude são comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, "embarreiram" a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência. Elas se manifestam no discurso e na dinâmica social e podem se revestir de um caráter assistencialista, paternalista, normalizante, discriminatório, e, por conseguinte, excludente. (RIBEIRO e GOMES, 2017, p. 15).

Como resultados, os autores citam algumas atitudes adotadas pelos

estudantes com deficiência frente a essas barreiras, que são: vitimização, superação (esforço pessoal), encobrimento da deficiência e dissimulação perceptiva da realidade. Essas atitudes prejudicam a relação; a qualidade da interação estabelecida entre o estudante e demais pessoas (docente; colegas). E, fica notório no discurso da estudante 2, como lhe é benéfico, o fato de não sofrer com essas barreiras atitudinais na atual Instituição.

Outra participante que também deu ênfase ao acolhimento institucional, foi a estudante 5, além disso, trouxe a importância de recursos que lhe promovem a acessibilidade;

Acho que a única escola/instituição que me acolheu mais no que eu precisar. Eles estão pronto para ajudar claro que às vezes dá vontade de abandonar tudo (rio ao falar), mas é a exaustão do fim do curso, mas sempre que eu precisar um recurso no banheiro um notebook para as avaliações. (ESTUDANTE 5).

Essa percepção de acolhimento institucional também observamos na fala da estudante 3, que trouxe o acompanhamento, a ação docente, como algo importante para sua permanência:

Esse acompanhamento né dos profissionais, dos professores. É muito importante, sem ele seria bem difícil. (ESTUDANTE 3).

Sobre a fala desses estudantes, no que diz respeito a ação docente, citamos Roldão *et al.* (2020), em que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes são possíveis através da mediação do docente e com a utilização de recursos adequados à sua promoção e/ou plena participação. O docente tem a importante função de organizar o conhecimento, repensar as estratégias de apoio, instrumentalizar os estudantes e favorecer recursos capazes deles atingirem cada vez mais elevados níveis de conhecimento. Dessa forma, defendem os autores,

[...] devemos acolher e orientar os estudantes, apresentando-lhes os signos, ferramentas e estratégias necessárias ao êxito acadêmico e profissional. Da mesma forma, precisamos auxiliá-los na compreensão do seu próprio papel enquanto agentes ativos, corresponsáveis pelo seu próprio desenvolvimento. (ROLDÃO; CICARELLO; SCHWARZ e CAMARGO, 2020, p. 56).

Não obstante, compreendemos que para ser possível ao docente desenvolver esse tipo de prática, ele precisa superar preconceitos, pois as políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitude dos educadores e dos estudantes frente às minorias, seus alvos potenciais (FERRARI e SEKKEL, 2007). Assim, ainda segundo as autoras:

O preconceito é uma defesa que impede a experiência e se interpõe no relacionamento, além de produzir uma falsa generalização que rejeita argumentos vindos do contato com a realidade externa (Adorno, Horkheimer, 1985; Crochík, 1997). Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação. Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor (FERRARI e SEKKEL, 2007, p. 642).

Para outros dois estudantes (1 e 4), as ações que favorecem a sua permanência, foram algumas mudanças implementadas na Instituição, no entanto, elas não estão relacionadas diretamente com a deficiência. Conforme se observa:

O que fez, foi uma mudança, não sei se foi da faculdade, mudança de lei que permitia, antes quando eu comecei permitia tu poder estudar os 4 anos e mais 4 né? podia 8 anos, passou de 8 anos tu perdia o curso, tem fazer tudo de novo.. isso daí.. essa mudança.. que daí mudou para 20 anos, isso ajudou eu a me manter, porque se não eu já não tava mais no curso e não tinha refeito de novo, completou 11, eu já tinha perdido o curso, anos atrás. Eu não sei se foi uma lei [...] a professora né, falou, que daí quando eu já tava bastante tempo, acabaram, comentou isso aí que eu não ia perder por causa dessa mudança. (ESTUDANTE 1).

Olha, nessa questão, o IFC, eu já que, eu gosto de fazer no IFC. Presencialmente eu acho mais, é, motivador, do que, por exemplo, quando eu fiz ano passado, que eu fiz on-line, eu fiz on-line, eu acho que foi mais complicado do que agora que eu to fazendo presencial. Presencial eu acho tá sendo mais fácil pra mim. É que eu não tava adaptado ao on-line, eu tava adaptado a, sabe? ficar em outro ambiente que não em casa, é, um ambiente diferente, com outras pessoas e é mais fácil. Aqui (casa) eu tinha todos os problemas de casa, vindo junto com o estudo, então eu tava estudando e tava resolvendo os problemas de casa. No caso é muito mais fácil assim de.. sabe? de focar no estudo. Lá em casa não é tão fácil. Pra alguns até pode ser, mas pra mim não foi o caso. Presencial eu acho melhor, por mais que tem toda essa dificuldade de locomoção, essa, de ficar o dia todo fora de casa, porque eu trabalho o dia todo aí estudo, aí fico, só volto pra casa.. durmo.. como e durmo. Eu acho que tá sendo

mais fácil presencialmente. (ESTUDANTE 4).

Destacamos que a fala do estudante 4, ao referir dificuldades com o ambiente de ensino, que por conta da pandemia, se deu de modo *on-line*, corrobora com os achados da pesquisa 'Inclusão escolar em tempos de pandemia', desenvolvida entre as parcerias: Fundação Carlos Chagas (FCC), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e Universidade de São Paulo (USP), em 2020, onde se verificou que:

Para mais de 70% das professoras e professores, a “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” se apresenta como a principal barreira a ser enfrentada pelas alunas e alunos público-alvo da educação especial. A “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos docentes da classe comum. Para as professoras e professores do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem transpostas por suas alunas e alunos. (FCC, 2020, p. 7).

Esses dados nos instigam a questionar quais serão as estratégias que as instituições irão desenvolver juntos aos estudantes com deficiências para compensarem essas dificuldades, presentes em todos os níveis educativos, educação básica e ensino superior, mas que ganham contornos especiais para esse público.

Ainda em relação ao que assegura a permanência e tendo em vista, os dispositivos legais assegurados, como recursos físicos; humanos e materiais aos estudantes com deficiência, também questionamos a eles sobre quais recursos de acessibilidade e adaptações pedagógicas a instituição lhes oportuniza e se estes recursos possibilitam acesso, participação e sua inclusão Institucional. Com relação a esse aspecto, obtivemos as seguintes falas:

[...] adaptação minha mesmo, é o que menos tem né? tem pessoas que tem mais adaptações lá que, daí as vezes não é nem adaptação é tipo atendimento em sala com, com, no caso é uma ajuda né? que nem eu, eu tenho dificuldade de escrever, eu sou muito direto, eu não sou muito de escrever aqueles textos, aqueles livros, aquelas coisa, eu já sou um pouco mais direto. Daí quando surgiu esse estágio daí.. daí o negócio ficou sério, que daí tem que escrever aqueles planejamento de intervenção pedagógica, meu! isso ali foi um, foi um, foi complicado! Daí se não fosse a ajuda da professora... ah! Na verdade, eu tive ajuda da.. ajuda da.. dos professores lá de atendimento especializado, se não fosse, eu não conseguia nada a

maioria das coisas ali [...] ajudaram a corrigir, modificar, eu fazia ali, daí um pouco ajudava, daí acrescentava, tirava, modificava, isso ajuda bastante. (ESTUDANTE 1).

De modo específico, sobre a ação docente e as estratégias pedagógicas utilizadas, no acompanhamento sistemático da equipe de AEE, que se deu no estágio curricular citado pelo estudante 1, observamos que essa ação colaborativa, não retirou do estudante sua responsabilidade, mas atendeu um direito seu de contar com ações específicas para desenvolver seus estudos. Além desse aspecto, pensamos que esse processo não é benéfico apenas para estudantes com deficiência, posto que, as modernas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, como a desenvolvida por Vygotsky indicam o quanto é fundamental a mediação e a atividade entre pares.

Nessa perspectiva, também Roldão *et al.* (2020) defendem que muitos estudantes não conseguem se apropriar sozinhos do conhecimento científico e necessitam da mediação do docente. Os autores destacam que, para a mediação ser efetiva é muito importante que o docente saiba os conhecimentos prévios do estudante, ou seja, aquilo que ele já adquiriu, ou o que consegue fazer sozinho. Este conhecimento prévio, Vigotski definiu como nível de desenvolvimento real (NDR). A partir desse conhecimento e com a mediação do docente, em condições, desafia-se o estudante a novas aprendizagens, que o conduz ao alcance, do que Vigotski conceituou como nível de desenvolvimento potencial (NDP), ou seja, aquilo que o estudante não consegue fazer sozinho, ou sem a ajuda de outra pessoa. Esse espaço entre o NDR e o NDP seria o que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento proximal⁵⁹ (ZDP); "[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Para Roldão *et al.* (2020), o conceito da ZDP, é compreendido como o principal propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, e caso o docente não tenha claro esse conceito e/ou faça inadequada aplicabilidade dos conhecimentos, acabará limitando as potencialidades dos estudantes:

⁵⁹ Destacamos que os textos de Vigotski sofreram várias alterações nas traduções que se sucederam e uma dessas refere-se ao termo 'zona de desenvolvimento proximal', que sugere o uso de uma versão americanizada, e que segundo a autora Prestes (2012), é uma das mais prejudicadas, pois o mais adequado refere-se a 'zona de desenvolvimento iminente'. Para mais informações indicamos a bibliografia: PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 272 p.

O conceito de ZDP nos indica que o professor, no processo de ensino aprendizagem, ao usar ferramentas que não desafiam o estudante, não contribui para que ele supere a mesma zona de desenvolvimento em que a possibilidade de progresso já se mostra limitada. Isso acontece não só quando o professor não desafia o estudante o suficiente, ficando preso àquilo que o estudante já sabe e propondo atividades que ele consegue produzir com facilidade, sem muito esforço, mas também quando a atividade proposta extrapola a possibilidade atual de resolução do aprendiz, não sendo feita com a mediação e os recursos necessários para ser completada. (ROLDÃO; CICARELLO; SCHWARZ e CAMARGO, 2020, p. 48).

Assim como, o estudante 1, a estudante 5, também necessitou de maior acompanhamento no estágio curricular. Embora, tenha dito não precisar de adaptações, destacamos em sua fala a criação de um avatar, entendido como uma tecnologia assistiva, que lhe permitiu estabelecer a comunicação em sala de aula com os demais estudantes, propiciando assim, o desenvolvimento de seu estágio, e por conseguinte a continuidade do curso. Em relação a essa experiência a estudante destaca:

Eu particularmente não necessito nada de adaptação, mas alguns oferecem fazer as avaliações nos computadores porque demoro para escrever, mas tanto faz, eu escrevo tanto faz, vc tem tempo [...] eu quase não procuro eles (kkk) mas os estágios é diferente pra mim eu tenho três orientadoras sendo uma professora do aee. Antes só tive uma segunda professora acho que o AEE nem existia no ensino médio, isso é, bem adaptado pra mim, por causa da minha fala foi proposto um meio para me auxiliar, que ele fala, vou fazer um avatar meu, vai me auxiliar para conduzir nas atividades, mas posso intervir tbm é criado on-line com minhas características e as falas é gravada com voz de outra pessoa, tem um meio de escrever, mas eu não consegui, aí vamos ver para alguém falar, vou aplicar uma aula, mas eu vou estar presente tbm, não vai ser só o avatar (essa ideia partiu de quem?) das orientadoras, os alunos vão ter notebooks, vou passar o avatar, vou explicar tbm, não vai ser só o avatar. (ESTUDANTE 5).

Sobre a importância dos recursos, como a tecnologia assistiva, que possibilita a participação e o acesso dos estudantes com deficiência aos espaços e aprendizagens, conforme apontou a estudante 5, com a criação do avatar, citamos Pimentel, Santana e Ribeiro (2013, p. 67) que:

[...] vê-se que as pessoas com deficiência podem ter ampliadas suas possibilidades funcionais se lhes forem disponibilizados recursos de Tecnologia Assistiva que assegurem condições de acessibilidade e

autonomia. A ausência destes recursos pode ser, então, fator limitante ou impeditivo do processo de inclusão da pessoa com deficiência num determinado contexto social.

Já as estudantes 2 e 3, além da ação docente implícita, mencionaram também sobre as adaptações curriculares, os conteúdos e as avaliações. Além disso, percebemos que as atividades foram construídas gradativamente, ocorrendo em pares (docente-estudante) e no ritmo das estudantes, ou seja, com tempo diferenciado. Conforme seguem as falas:

[...] eles fazem, eles fazem diferente, eles explicam diferente pra mim, eles fazem pra mim entender, melhor, conversa, ajuda. Tipo se eles dão durante a aula depois da aula, a gente marca, depende da agenda deles né? eu tenho um (horário) fixo, se precisar né? Daí eles marcam um horário para mim [...] No trabalho eles explicam como vai. é... como que eu vou fazer o trabalho né? e tipo como eu vou refazer esse trabalho, não vou fazer esse trabalho. (E as avaliações?) São, são diferente, tipo os professores muda as perguntas, a perguntinha das provas, aí fica mais fácil pra mim, e pros outros tem mais e pra mim tem menos (quantidade de questões). (ESTUDANTE 2).

Esse fato também é destacado pela estudante 3:

[...] Às vezes nas provas eu recebo (diferente), mas é, não é sobre o conteúdo, nada de tipo, de conteúdo. Eles me fazem uma prova ah... que eu possa entender como é, um pouquinho diferente do que, do que outros, mas é igual a prova, só muda as, o formato das questões. (Possui mais tempo pra fazer a prova?) Sim. Mais tempo sim. [...] também tem a aula, é uma hora né? Cada semana com o professor, e aí eles dão conteúdo extra, dão exercícios, os atendimentos extras, explica, dão trabalho, ah! se ele, tipo, ah! então duas matérias dois conteúdos mais pra frente, só que se eu não entendi naquele conteúdo lá atrás. ainda tô atrás, daí eles voltam o atrás, e vai acompanhando até eu chegar no fim da matéria, no meu ritmo. (ESTUDANTE 3).

Para essas estudantes, além do referido, observamos a importância da flexibilização curricular para que elas acompanhem e desenvolvam o curso. Nesse sentido, Sforzi (2015), aponta a didática como uma ferramenta essencial para a transmissão e apropriação do conhecimento teórico pelos sujeitos, além de que, o conhecimento sobre essa ferramenta possibilita a construção de um currículo flexível e adaptado às necessidades dos estudantes;

Os conhecimentos sobre a didática e os processos de ensino e

aprendizagem constituem instrumentos simbólicos valiosos para que o professor analise e redefina sua prática. Por meio desses conhecimentos, ele adquire a flexibilidade necessária para pensar e redefinir os princípios e ações conforme as situações particulares e singulares encontradas nas condições concretas de cada sala de aula (SFORNI, 2015, p. 379).

A autora, ainda ressalta importantes contribuições da perspectiva histórico-cultural na construção de um currículo como prática reflexiva e não alienadora do fazer docente. Sinaliza que embora a teoria histórico-cultural em seus pressupostos não tenha tido a intenção de ser pedagógica, seus conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem são úteis à reflexão e à construção de um currículo considerado flexível e atento aos sujeitos a quem se destina. Complementando com Barros e Santos (2020, p.85), ao se considerar os estudantes com deficiência, o currículo precisa ser adaptado conforme as necessidades desses; “[...] para facilitar o processo ensino aprendizagem desses alunos, é preciso reconfigurar o currículo a favor de sua comunicação e demais necessidades que se fizerem necessárias”.

O estudante 4, assim como outros sinalizaram (estudante 1 e 5), informou não necessitar de adaptações, no entanto, trouxe em sua fala uma importante postura do docente, que é falar de frente para o estudante, que nesse caso tem baixa audição, e essa postura lhe permite a leitura orofacial;

Eu não precisou (SIC) ainda, porque eu não tenha, nada assim que, não chegou a trazer uma dificuldade muito grande até então na escola. [...] Eu tô me adaptando, por enquanto não trouxe um grande problema, uma dificuldade muito grande. Geralmente quando eles (professores) falam, eles falam né? virado pra gente, apontando pra gente, olhando pra gente, até agora foi assim, não aconteceu o contrário. (ESTUDANTE 4).

Outra questão que observamos com relação a fala desse estudante, foi o comentário: “*eu tô me adaptando*” SIC, ressaltamos que falas como essas, também apareceram, em outros momentos, com outros entrevistados, e foram também ‘achados’ na pesquisa realizada por Ribeiro e Gomes (2017), já referenciada anteriormente. Para os autores, esse discurso é resultado do paradigma da integração/normalização presente na década de 1970 e 1980, em que cabia ao estudante se adaptar ao meio, onde não se exigiam modificações por parte da sociedade. De acordo com os autores:

Observou-se no corpus das entrevistas que a maior parte dos discentes não tem consciência de que é função do(a) docente adaptar a metodologia conforme as necessidades educacionais decorrentes da deficiência; ao contrário, acham que são eles que precisam adaptar-se à metodologia empregada pelo(a) professor(a). Essa problemática reflete o discurso do paradigma da integração/normalização que vigorou nas políticas educacionais e sociais nas décadas de 70 e 80. De acordo com Sasaki (2010, p. 33-34), A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente [...] Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados [...] a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. (RIBEIRO e GOMES, 2017, p. 25).

Destacamos ainda que, dos 5 (cinco) entrevistados, 2 (dois) estudantes (estudantes 2 e 3), fazem acompanhamento contínuo com a equipe de AEE, outros 2 (dois), (estudantes 1 e 5), o fazem em questões pontuais e 1 (um) dos participantes (estudante 4), não faz o acompanhamento. Sobre o direito ao tempo adicional no momento da prova, verificamos que, dos 5 (cinco) entrevistados, somente 2 (duas) estudantes (estudantes 3 e 5), fazem uso desse tempo adicional. Portanto, entendemos que os estudantes têm disponíveis alguns recursos que lhes permitem a acessibilidade; adaptação, flexibilização por parte da Instituição, no entanto, também fazem pouco uso destes recursos. Assim, observamos que, em geral, no momento em que os estudantes precisam, eles solicitam e tem suas necessidades educacionais atendidas pela Instituição.

Além, do que já foi exposto e referido pelos estudantes, no que diz respeito, à acessibilidade, indagamos a eles, especificamente, sobre os aspectos arquitetônicos na Instituição, se eles têm acesso a todos os espaços e se percebem dificuldades de locomoção. Sobre essa questão, obtivemos as seguintes falas:

Sim, no meu caso sim né? é mais pra quem for cadeirante, mas tem um bloco agora que eles têm elevador. Na época tinha, mas não tava em funcionamento né? Depois de um tempo aí, acabaram, de tanto reclamar que tiveram que fazer um elevador. (ESTUDANTE 1).

Sim. (ESTUDANTE 2).

Sim. Sim. Tem. (ESTUDANTE 3).

Acho que não tem muito o que eu posso dizer, eu levo um tempo pra me adaptar, mas eu tô me adaptando, ah! Onde fica a TI, o SISA, daí eu tenho que perguntar pra alguém, daí eu acho, eu decoro, daí na outra vez eu já sei onde é. (ESTUDANTE 4).

Para mim sim, sou cadeirante. Sim, tenho uma cadeira motorizada lá, vou sozinha por tudo, sala de aula, banheiro, biblioteca, salas de informática, cantina, o ginásio eu vou, mas não frequentemente, pq não há necessidade. (ESTUDANTE 5).

De modo geral, verificamos que na ótica desses estudantes existe acessibilidade arquitetônica na instituição e não se percebem dificuldades. Destacamos o que foi referido pela estudante 5, que é cadeirante e tem atendidas todas as necessidades de locomoção; o estudante 1, que percebeu a existência do equipamento (elevador), que foi obtido, como resultado, de algumas queixas, e observou um período em que o equipamento não funcionava (em manutenção). E, mesmo a fala do estudante 4, que diz que *“eu levo um tempo pra me adaptar, mas eu tô me adaptando”* SIC, ao observarmos sua explicação sobre ‘adaptação’, nos parece que ele refere ao saber os locais, a sua localização geográfica no espaço, mas não sobre adaptar-se por conta da ausência de um dispositivo, como elevador, ou construção como banheiro adaptado, para sua cotidianidade.

Essas falas nos remetem aos resultados apontados pelo IFC (ANEXO C), com relação à adequação arquitetônica, cuja meta refere-se ao alcance da melhoria de 10% ao ano, nos *campi*, e que, portanto, verificam-se esforços nesse sentido por parte da Instituição. E, além disso, as falas também evidenciam um processo de inclusão que envolve diferentes atores, diversos materiais e metodologias de ensino.

Assim, as falas nos indicam que para esses estudantes, o acolhimento institucional, a ação docente, o AEE, acessibilidade arquitetônica, bem como, o uso de tecnologias assistivas; acessibilidade e flexibilização curricular são apontados como um conjunto de ações importantes para a sua permanência na Instituição. E, de modo geral, verificamos que eles têm maior conhecimento sobre os serviços disponíveis e relacionados ao tipo de deficiência que possuem, fazendo pouco uso desses dispositivos (serviços). Ou seja, também é um conhecimento mais restrito sobre o que a Instituição tem a oferecer e possibilitar em prol da permanência e inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

No entanto, se para os estudantes a garantia desses aspectos hoje são fundamentais para sua permanência, para os docentes os desafios são outros, de

modo especial, a maioria dos docentes identificou como sendo um problema para garantir a permanência dos estudantes com deficiência, sua formação docente. Nesse sentido, a docente 6, abrange as respostas de seus colegas ao afirmar que:

A resposta a essa questão é complexa, e penso que se inicia por meio de uma perspectiva cultural: a instituição precisa possuir em sua essência (valores, práticas, discursos, etc.) o respeito à diversidade, sob as suas mais diversas formas. Isso acaba se refletindo na consolidação de políticas de inclusão, em investimentos em aspectos de infraestrutura, na contratação de profissionais especializados para suporte, na formação continuada de docentes, em intervenções junto à comunidade acadêmica como um todo, etc. São fatores como estes que promovem um ambiente inclusivo a quem queira cursar o ensino superior, de modo que as deficiências não representem um impeditivo. (DOCENTE 6, grifos nossos).

Essa observação da docente é um indicativo de um aspecto já discutido, qual seja, da necessidade da política institucional ser de conhecimento de todos, de modo que ela seja um componente do cotidiano, do currículo escolar; e também o desafio da formação. Embora alguns profissionais possam ainda pensar que treinamentos são suficientes, como afirmou o docente 7 quando cita: “*Treinamento aos Professores e Profissionais que dessem suporte a esses estudantes*” SIC; consideramos a formação muito mais complexa.

Isto porque a formação docente é um processo contínuo da profissão, que se inicia na experiência escolar e segue ao longo da vida. Esse processo inclui o aperfeiçoamento e outras questões, relativas a salário, condições de trabalho, estrutura, entre outras. O objeto da formação docente refere-se aos processos de formação inicial ou continuada e permitem aos docentes desenvolver e qualificar melhor a sua prática (ROMANOWSKI, 2009). E ainda continua a autora:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. (ROMANOWSKI, 2009, p. 138).

Destacamos que, para os docentes, além da importância da formação docente, os serviços de apoio também são considerados importantes para a permanência e inclusão dos estudantes, assim como, também descreveu, o docente 3:

Nossa Instituição conta com serviços de apoio aos estudantes, que são muito atentos às necessidades de todos. Neste sentido, entendo que a instituição oferece boas condições e bom suporte para a permanência dos estudantes. Ao menos, minha impressão é de que estas condições sejam bastante superiores à grande maioria das instituições do entorno. (DOCENTE 3).

Observamos também que, nas falas, além da importância da formação docente, houve também a indicação de se ter mais profissionais especializados, algo que já discutimos anteriormente e que, as novas normativas e resoluções extinguíram nos processos de contratação, no que diz respeito ao NAPNE. Com isso, ao contratar profissionais sem formação especializada na educação especial, a instituição necessitará de uma forte cultura inclusiva. Contudo, mesmo ao incluir o profissional especializado para dar suporte aos demais docentes no desenvolvimento de seus trabalhos, também se corre o risco de termos trabalhos frágeis de inclusão, ou outros sujeitos acessando esses serviços especializados no lugar do público alvo definido.

Sobre o desenvolvimento de uma cultura organizacional inclusiva, destacamos a ação docente, e o que Paulo Freire (1996), nos diz sobre ensinar: ensinar significa criar condições para que ocorra a aprendizagem. Exige a curiosidade; a busca do que ainda não é conhecido. Interessar-se e buscar conhecer a realidade do estudante. Ser crítico no sentido de ser possível avançar na curiosidade de saber mais. Ser ético. Onde as palavras tenham vida e sejam uma verdade através da ação; agir de acordo com os seus valores; ser coerente. Estar aberto aos novos conhecimentos, repensar e modificar o velho. Fazer uma reflexão crítica sobre a prática. Ter consciência de que tanto o estudante quanto o docente, juntos, constroem uma identidade cultural.

Para tanto é fundamental que os docentes possuam bons constructos teóricos, concepções científicas que oportunizem superar preconceitos e juízos de valores. No entanto, conforme Marcelo (2009), o processo de mudança é lento e exige que o docente refute a sua crença na prática;

[...] os professores mudam as suas crenças, não como consequência da sua participação em actividades de desenvolvimento profissional, mas sim comprovando, na prática, da utilidade e exequibilidade dessas novas práticas que se querem desenvolver. A mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didácticos (MARCELO, 2009, p. 19).

Desse modo, conforme visto com os autores (ROMANOWSKI, 2009; FREIRE, 1996; MARCELO 2009), a formação docente contribui em vários aspectos, como, para os processos de mudanças na Instituição, no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência e para melhor qualificar a prática docente.

O único docente que não indicou a formação como algo necessário para efetivação de uma educação inclusiva, foi o docente 5, que definiu como necessário para garantir a permanência dos estudantes:

Primeira situação seria um olhar mais atento na educação básica para garantir a inclusão em toda sua vida acadêmica. Segunda questão seria um melhor preparo dos discentes e disponibilização de recursos para gerar maior apoio pedagógico para situações em que temos alunos com deficiência. (DOCENTE 5).

Nos parece que esse docente ainda não se implica no desenvolvimento das políticas inclusivas, pois sua fala demonstra a responsabilização por outros, e não analisa sua atuação e/ou formação. Também esse fato reforça a importância da formação docente, não apenas para pensar estratégias de ensino, mas também para refletir sobre suas atitudes frente às diferenças. Esse tipo de reflexão, de acordo com Ferrari e Sekkel (2007, p. 642), “[...] revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas”. Isso fica claro na fala da docente 6:

São limitações de ordem pessoal, relacionadas principalmente à falta de conhecimento e de preparo em relação a alguns temas. Não sou fluente em libras, por exemplo. Além disso, o campus no qual atuo não possui profissional da área de Psicologia, o que poderia contribuir para o acolhimento e orientação de docentes e de estudantes, no que concerne ao tema.

Esses dados vão ao encontro da pesquisa realizada por Medeiros e Passos (2019), que concluíram que os docentes nos IFs, carecem de formação voltada às demandas da educação especial.

Outro aspecto fundamental em relação a formação é a superação da lógica adaptatista, ou seja, precisamos pensar em formação que não seja pautada na

perspectiva de adaptar as pessoas com deficiências ao *status quo*, antes precisamos ao pensar em formação, e também na formulação e efetivação de políticas inclusivas, repensar os objetivos do ensino superior, seus modos de avaliação, seus currículos. E, ainda que os dados dessa pesquisa indiquem que já estamos em processo de discussão desse nível educativo, o processo é lento, precário e nos parece similar ao observado na educação básica.

Conforme Wuo e Leal (2020), dificuldades com relação à falta de formação ao atendimento das necessidades do 'público-alvo da educação especial' (PAEE), está presente também na educação básica, tendo em vista, que há mais tempo, se comparado ao ensino superior, atende essa demanda. Portanto, é uma queixa recorrente dos professores;

Dentre as queixas mais comuns dos professores quanto ao processo de inclusão escolar estão a heterogeneidade das turmas, a falta de conhecimento especializado e preparo ou formação para lidar com a diversidade da sala de aula, assim como o estigma, o preconceito e o desconhecimento que atuam como barreiras para a inclusão do PAEE na escola. (WUO e LEAL, 2020, p.52 - grifos nossos).

Entretanto, de acordo com as autoras é necessário ser vigilantes em relação a essas queixas, pois elas também parecem desresponsabilizar os docentes, sendo que a recorrente fala de 'não ter conhecimento especializado' pode ser também uma faceta da discriminação e da segregação dos estudantes com deficiência, na escola, dito de outro modo:

[...] diante das atuais políticas de inclusão de pessoas com deficiência, sua discriminação e segregação não podem ser explícitas, mas se manifestam, na escola, por atitudes como o distanciamento e o isolamento, a descrença em sua capacidade, os discursos da culpabilização do outro – da criança, da família ou do professor – e da falta de conhecimento especializado (WUO e LEAL, 2020, p. 53).

Mas, é fundamental ressaltar que ao fazer essa ressalva não estamos também aderindo aos discursos de culpabilização dos docentes, pelo contrário, estamos procurando discutir o quão complexo é esse processo, e no caso do nível superior, tendo em vista os objetivos desse nível, implica em outras demandas. De todo modo, independente do nível educativo, é urgente discutirmos o modelo de formação hegemônico nas universidades, os quais de acordo com Michels (2011), formam

profissionais numa visão homogeneizante, categorizante, com viés médico-pedagógico, que pouco contribui para a educação dos estudantes com deficiência, uma vez que, negam a aprendizagem como um processo social, que resulta de vários envolvidos (professor, estudante, família), e sendo assim, acaba responsabilizando unicamente o estudante pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Em outras palavras, precisamos também discutir as políticas de formação, o currículo e os modelos formativos, mas também, é fundamental rever as condições docentes e a valorização desse profissional, isto porque:

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional (NÓVOA, 2019, p. 207, grifo nosso).

Sobre as condições de trabalho, os Institutos Federais, mesmo com as perdas observadas nos últimos anos, ainda possuem diferencial em relação aos demais profissionais da educação pública, os quais segundo Gatti (2016), apresentam uma precarização do trabalho docente que é caracterizada por baixos salários, constantes remoções, contratações inadequadas (hora-aula), sobrecarga de trabalho, acúmulo de tarefas, material didático desatualizado, entre outros aspectos, que interferem diretamente na qualidade do ensino ofertado.

Em se tratando dos IFs, mesmo que alguns dos aspectos citados pela autora não estejam presentes, no caso específico dos professores/as do ensino superior, conforme Silva e Melo (2018), os docentes estão expostos a uma série de tensões internas e externas à Instituição:

A atuação desses docentes chama a atenção por se efetivar em meio a sucessivos processos de construção e reconstrução, que alteram significativamente os objetivos e as finalidades que a instituição tem a cumprir. Os objetivos abarcam e compreendem vários elementos e/ou aspectos distintos, aliados ao alcance de metas de expansão estipuladas pelo governo, em espaços de tempo, na maioria das vezes, muito curtos. Soma-se a isso a falta de condições materiais e/ou imateriais, que abarca desde o quadro de pessoal, até a infraestrutura dessas instituições. Paralelamente, os docentes têm que corresponder às expectativas da população e dos setores produtivos da região na qual os IF se instauram, igualmente, sem os meios e a compreensão necessária de seu significado (SILVA e MELO, 2018, p. 7).

Somam-se a essas tensões, os cortes orçamentários, a terceirização de alguns serviços e o avanço de propostas políticas de uma educação na lógica mercantilista. Desse modo, compreendemos um cenário que se apresenta com bastantes complexidades à atuação docente.

De todo o exposto, compreendemos que promover a efetiva inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, é uma questão complexa e desafiadora, uma vez que envolve, diversos fatores e recursos. O que pudemos verificar com relação às falas dos estudantes é que elas convergem com as descrições dadas pelos docentes, no sentido de que, para se concretizar o que foi apontado pelos estudantes como essencial à sua efetiva inclusão e permanência: acolhimento institucional, ação docente, serviço de AEE, quebra de barreiras atitudinais, bem como, uso de tecnologias assistivas; acessibilidade e flexibilização curricular, é imprescindível que se tenha formação docente, conforme fora apontada pelos docentes, bem como, a contratação de recursos humanos para dar conta de atender as demandas.

4.3 A significação dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no Instituto Federal Catarinense

Tendo em vista, a temática abordada neste trabalho, o percurso histórico e os movimentos nacionais e internacionais em prol da inclusão, bem como, o levantamento sobre as políticas e ações existentes e implementadas na Instituição pesquisada, torna-se indispensável saber desses estudantes entrevistados, a quem, tudo se destina e dá sentido, sabermos, qual a significação⁶⁰, que eles fazem com relação à inclusão no Instituto Federal Catarinense.

Nesse sentido, questionamos aos estudantes sobre como eles percebem e conceituam a Instituição, no que diz respeito, à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Sobre esse questionamento obtivemos as seguintes falas:

⁶⁰ O termo 'significação' utilizado nessa pesquisa, foi pensado, considerando-se a perspectiva de Vigotski, quando introduz o conceito do termo 'sentido', em que esse é formado por diversos signos apreendidos nas relações sociais, "o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada" (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Para aprofundamento segue a obra; VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

[...] quando o pessoal comenta, ah! Inclusivo é quando o pessoal acha que é cadeirante, isso ou aquilo. Mas não é só, só cadeirante. O que menos tem é cadeirante, o que mais tem é, no meu caso, eu sou deficiente auditivo, isso não se falava antigamente que era um, uma parte inclusiva, não se falava né? Hoje é uma inclusão [...] eu imagino que eles (professores) devem ter visto a dificuldade que os alunos têm de chegar lá (universidade), por ter um ensino fundamental fraco e daí, eles abrir essas porta, é porque eles estudam muito, também né? Isso eu vi também bastante dos professores, né? Eu tinha uma outra professora, eu tinha uma outra professora, que me ajudava antes dessa, né? do atendimento (AEE), ela lia muito livro, os tipos de, como é que é, os tipos de, os tipos de doenças que tem né? Esses, o TDAH, não sei do que, esses monte de coisa [...] que daí eles estudam pra poder, poder auxiliar na faculdade, eles acabam lendo muito para poder entender, cada situação, cada aluno tem uma situação. (ESTUDANTE 1).

Na fala do estudante 1, observamos algumas questões: 1º para ele, o trabalho desenvolvido na Instituição e voltado aos estudantes com deficiência é bastante amplo. No sentido de que, quando o estudante cita que deficiência não é somente ser cadeirante e que engloba outras deficiências, como a auditiva e outros transtornos, como o TDAH, ele compreende que o trabalho se estende a uma diversidade; 2º o participante percebe que existe uma preocupação, por parte dos docentes, em atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, quando buscam se atualizar, obter conhecimentos, para lhes auxiliar de melhor modo no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esse aspecto, constatamos na pesquisa desenvolvida por Mendes (2017) que, de modo geral, os IFs, investem mais em ações e políticas voltadas à acessibilidade arquitetônica do que acessibilidade pedagógica:

[...] compreendemos que as ações institucionais para o atendimento do público da Educação Especial nos IFs estão direcionados, em sua maioria, para o cumprimento de medidas previstas na legislação, como acessibilidade arquitetônica, acesso aos processos seletivos, contratação de profissionais para o atendimento do público da Educação Especial e organização da gestão para adequar atendimento. Os aspectos com a perspectiva formativa e pedagógica que seriam a finalidade da política, ainda estão em menor evidência, ou seja, a aprendizagem e a formação profissional das pessoas com NEEs ainda recebem pouca ênfase nos investimentos institucionais pelo que é possível observar na leitura dos relatórios de gestão 2015 e nas respostas dadas pelos sujeitos responsáveis pelas ações ditas inclusivas nos IFs. (MENDES, 2017, p. 22-23).

Essa reflexão é similar ao observado no IFC, o qual nas falas de estudantes e

docentes há boa adequação arquitetônica, mas tem muitos outros desafios, tanto que o estudante 1 destaca a presença dos docentes nesse processo como algo que amplia a própria concepção de deficiência, 'não é só física'. E novamente, para os estudantes, o acolhimento vivenciado no IFC é um diferencial:

[...] é uma faculdade boa pra estudar. É muito acolhedor, pelos estudantes, pelos professores também [...] Tá tudo tranquilo lá na instituição. Eu sou muito, muito satisfeita com, com o carinho dos professores lá. (ESTUDANTE 2).

[...] esse acompanhamento do que tem os profissionais (AEE), estão sempre preocupados, sempre acolhem os alunos [...] ajuda muito né? ajuda muito, eu tô gostando bastante. (ESTUDANTE 3).

Mas, ainda que esse seja um aspecto fundamental no processo, inclusive, como procuramos discutir, a estudante 5, faz uma ressalva, e ainda que, também ressalte a qualidade do compromisso dos professores, alerta para o fato de que:

[...] eu tenho contato com outra pessoa com paralisia cerebral tbm só que tem deficiência intelectual também, e o ifc dá amparo pra tudo, todas as dificuldades deles, eles (docentes) são sempre prontos, tanto na estrutura, quanto pedagógicos não sei se o resultado disso, do aluno é suficiente, mas o empenho deles (docentes) é bom, só falta um pouco de conhecimentos dos professores, ele estuda no ensino médio né? Aí os professores (alguns) acham que é tudo o AEE que tem que trabalhar. (ESTUDANTE 5 - grifos nossos).

Essa observação da estudante é algo que merece muita atenção, pois conforme consta na legislação (Resolução CNE/CEB nº4, de 2 outubro de 2009), o AEE é um serviço de apoio, complementar e não substitutivo do ensino regular. É uma proposta da educação especial aos estudantes com deficiência, desenvolvido no próprio espaço escolar, pelo docente especializado, que busca estabelecer parceria com o docente regente para o andamento deste trabalho. Portanto, o docente de AEE, não é o único e exclusivo responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A Resolução nº 15/2021, que institui e regulamenta o AEE no IFC, estabelece que o Plano de AEE, ou seja, o planejamento das intervenções pedagógicas propostas ao estudante com deficiência, são elaboradas em conjunto, pelo docente regente, equipe de AEE, estudante com deficiência e familiares, conforme se verifica;

§ 3º A elaboração e a execução do Plano de AEE são responsabilidades dos professores de AEE, articulados com os demais membros da equipe, e com os professores dos componentes curriculares, bem como com a participação das famílias e/ou responsáveis e em interface com os demais serviços que se fizerem necessários ao atendimento.

Assim, todos os envolvidos contribuem mutuamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Ressalta-se que esse plano é flexível e periodicamente deve ser revisado e avaliado, por esses, que dele participam. Seguindo essa lógica, Hilbig, Rebelo e Nozu (2020), observam que a formação docente, em sua maioria, tem se voltado a instrumentalizar apenas o professor especializado no atendimento aos estudantes com deficiência.

E seguindo as discussões desenvolvidas até aqui, os autores destacam a importância de uma formação, numa perspectiva inclusiva, a qual deve abranger conhecimentos e práticas que capacitem a todos, de forma que:

É preciso que os professores que atuam nas escolas comuns estejam efetivamente preparados e capacitados para atuar junto a esses alunos, pois é necessário que possuam conhecimentos e condições necessárias para promover o ensino, a aprendizagem e desenvolver as suas potencialidades. Para tanto, entendemos que as formações realizadas devem romper com a dicotomia existente entre o trabalho do professor regente (da sala comum) e do professor especializado (que tem sido identificado como professor do AEE) (HILBIG, REBELO e NOZU, 2020, p. 10).

Desse modo, diante o exposto fica evidente que a formação docente é considerada 'pedra angular', a ser vista, revista, trabalhada e desenvolvida nas Instituições de Ensino, em prol da efetiva inclusão dos estudantes com deficiência. Contudo, conforme nos mostra Anache e Cavalcanti (2018), em se tratando dos IFs, não será um setor, um núcleo, um docente que darão conta desse desafio;

A existência de um setor de acessibilidade não é suficiente para abarcar a responsabilidade de fazer as mudanças estruturais necessárias para adequação das IES, tanto em nível da sua infraestrutura, do seu currículo e da formação de seus profissionais. Esse setor deve colaborar para produzir conhecimentos específicos que avancem na perspectiva da inclusão, mas não assumir sozinho as mudanças necessárias para transformar a política institucional. Essa transformação só será possível quando se aceitar que o uno é composto pelo diverso. (ANACHE e CAVALCANTE, 2018, p. 122).

Mas, mesmo com essas francas fragilidades, os estudantes participantes da pesquisa identificaram a instituição como acolhedora, e na fala do estudante 4, a postura docente e a metodologia utilizada em sala de aula, são diferenciais, para que ele se sinta incluído na Instituição;

[...] as coisas que eu vi é, é, como lidam comigo assim, tá sendo ótimo! Tá me ajudando, é o jeito que os professores dão aula. A estrutura, pros meus, pra, pra minhas dificuldades tá sendo bem fácil de adaptar né? Agora quanto às outras eu não sei, tipo, por exemplo a deficiência física entre outras, eu não sei ao certo dizer, mas, mas vou dizer que sim (é inclusiva), por causa da minha experiência, agora outras questões tem que ser com pessoas com outros tipos de problemas. (ESTUDANTES 4 - grifo nosso).

Segundo Cunha (2018), o papel da docência envolve uma ação complexa que não é para qualquer principiante. Ela exige um conhecimento e olhar mais amplo, que englobe a totalidade. Conhecimentos especializados e fragmentados não interessam a este fazer docente. Além disso, há necessidade de desenvolver múltiplos saberes, habilidades que envolvem o saber ensinar. A profissão docente se faz na professoralidade que é a profissão em ação;

Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. (CUNHA, 2018, p. 10).

Ainda, segundo os estudantes participantes da pesquisa, o IFC é uma instituição inclusiva, sendo uma resposta unânime entre eles, de forma que quando questionados sobre o que consideram uma barreira para sua aprendizagem, obtivemos as seguintes respostas:

Não tem. (ESTUDANTE 3).

Dificuldade? [...] Nenhuma. (ESTUDANTE 4).

Não, no meu caso não (não há entraves), não porque, ah! eu chego ali ninguém nem sabe se eu não falar que eu tenho dificuldade auditiva. Alguma coisa. Os professores que comentam, porque eles recebem o e-mail (AEE) para mudança, daí acaba, a professora do meu estágio é que fala: olha! tem tal isso, isso, isso. Vai falando tudo, o que ela recebe. (ESTUDANTE 1).

Como pudemos observar para esses estudantes (3, 4 e 1), não se verificam entraves na Instituição. Ademais, ressaltamos a fala do estudante 1, quando nos diz que há uma articulação entre a equipe de AEE e os docentes, com relação, ao indicativo de que ele é um estudante com deficiência.

Essas falas nos remetem ao discutido de Figueiredo (2010), em seu artigo 'Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir', o qual nos mostra que a inclusão na escola implica em reconhecer as diferenças, criar condições para que a escola seja um espaço de ensino e aprendizagem e onde se pratique a aprendizagem por meio da cooperação, entre todos: professor x estudante; estudante x estudante. Em outras palavras:

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes às diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioritário. A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo (FIGUEIREDO, 2010, p.38).

E mesmo relatando episódios, como o apresentado pela estudante 2, em que teve dificuldades em encontrar a sala de aula no primeiro dia letivo, considerando que é pessoa com deficiência (pcd) intelectual leve, essa mesma estudante relata que foi nesse caso que não se sentiu acolhida:

[...] no primeiro dia eu me perdi né? Não... como encontrar a sala, onde é, daí eu me senti não acolhida, tipo dificuldade de achar [...] hoje não, só no primeiro dia de aula (ESTUDANTE 2).

No entanto, aqui o importante é destacar que essa estudante é pessoa com deficiência intelectual leve, no entanto, não participou do processo seletivo por cotas, fato que podemos questionar se a informação sobre sua condição foi repassada no ato da matrícula, ou se só posteriormente no cotidiano a instituição teve ciência de sua condição. Se nossa hipótese for verdadeira, essa não identificação da estudante, tanto no ato de seu processo de inscrição, como na matrícula, reforça a necessidade de se ampliar as discussões sobre os direitos desses sujeitos para avançar nas práticas, e superar preconceitos. Afinal, assumir-se como pessoa com deficiência, em uma sociedade não inclusiva pelo contrário, ainda capacitista e excludente não é tarefa simples.

E, ainda não sendo objeto dessa investigação, as condições de estudos no período da pandemia, e posterior retorno com as normas e protocolos de segurança foram novos desafios, criando outras barreiras para os processos de aprendizagem, como relatado pelo estudante 1:

A única dificuldade no caso desse ano que eu tive foi por causa da questão das máscaras, que eu uso o aparelho, e quando eu não entendo eu consigo fazer a leitura labial e com a máscara eu não consigo. É, dificuldade para entender a voz, por causa da máscara bloqueia a fala e eu não consigo. Mesmo quando eu não entendo, eu não consigo saber o que tá falando. Todo mundo (usando máscara) ficou um pouco complicado porque a primeira aula que eu tive, são quatro aulas, daí eu não tava na universidade né? que eu não tinha me inscrito, aí depois eu fiz uma aula, quatro aulas, aí não entendia muito porque a professora ela falava um pouco rápido e com a máscara, às vezes ela fala um pouco rápido tu não consegue entender, aí eu fiz duas aulas, duas noites de quatro aulas assim, sem entender quase nada, aí acabei pedindo pra professora do atendimento (AEE) pra solicitar pelo menos o professor tirar a máscara pra mim poder entender, mas eu já tinha perdido duas aulas, já tinha perdido duas noites, já tinha perdido 8 aulas. Aí o que aconteceu agora eu tenho prova, não tenho quase nada marcado. (ESTUDANTE 1).

Destacamos que o uso obrigatório das máscaras, quando ao retorno presencial, prejudicou a participação e o acesso desse estudante às explicações de conteúdos em sala de aula, e muito provavelmente, o prejudicou nas avaliações que se sucederam. Este fato novamente nos remete a necessidade de o processo inclusivo ser de todos, ou melhor, contar com a participação de todos/as. Esse caso expõe ainda a ‘invisibilidade’ da deficiência do estudante, e/ou preocupação, por parte da Instituição, em atender os protocolos sanitários.

Ainda em relação a pandemia, estudos já indicam os profundos impactos que se sucederam nos vários segmentos da vida das pessoas. Entretanto, esse impacto foi maior para as pessoas com deficiência, tendo em vista, que o isolamento social que foi imposto por conta do novo coronavírus fez retroceder o ‘caminho’ que se fazia, em prol da emancipação das pessoas com deficiência, que era justamente, o movimento contrário, o de sair de casa, do isolamento e de ter seu espaço e convívio na sociedade, conforme nos mostra Fumes e Carmo (2021, p. 13);

[...] o movimento de inclusão se organiza diante da possibilidade de “retirar essas pessoas de casa”, de modo que possam ser reconhecidas como membros da sociedade e, conseqüentemente, os acessos e adaptações sejam pensados e as discriminações sejam

rompidas a partir de um processo de desconstrução e sensibilização em torno da temática.

Ocorre que, historicamente, este movimento vem sendo garantido a partir dos lugares institucionais. Nesses termos, escolas, igrejas, ONGs, associações e instituições vinculadas à área de saúde têm sido, de maneira implícita, responsáveis pelo papel de “incluir” estas pessoas na sociedade.

Ao considerar o cenário pandêmico e após retorno presencial, as falas indicam que o IFC não desenvolveu nenhuma ação específica para atender e continuar dando suporte a esses estudantes, fato que não pode ser ignorado no presente, haja vista, como dito pelo estudante, tiveram prejuízos em seus estudos. Situação que deveria ser olhada com atenção por todas as instituições educativas, e no caso do nosso estudo, no IFC. Isto é, além dos suportes já efetivados, pensar em como compensar essas fragilidades decorrentes dos estudos desenvolvidos de forma remota.

Para além desse aspecto, embora sempre afirmando o acolhimento institucional, os estudantes se manifestam em relação a algumas situações, como a relatada pela estudante 3, quando expõe que necessita de um suporte para desenvolver sua escrita, mas que a instituição só disponibilizou apoio para a área da matemática, área esta, que na ótica da estudante, não necessita. Assim, ela está ‘aguardando’ o suporte para desenvolver melhor seus registros:

Eu acho que tá tranquilo, tá bom, só a questão aí do professor que eu falei né, de cálculos, não precisa. Mas precisa é, mais na parte escrita, português. É que eu tenho dificuldade nessa área, pra digitar, pra fazer redação também, essa área tenho muita dificuldade. (ESTUDANTE 3).

Essa ‘espera’ também foi dita pela estudante 5, quando indicou um atraso nas adaptações pedagógicas, ocorrida mais especificamente no seu estágio e que lhe deixou bastante aborrecida, tendo em vista, que a deficiência é de conhecimento da Instituição, desde que iniciou o curso, conforme se observa:

[...] oq me deixou triste ou irritada é a demora das adaptações dos estágios, deixaram para última hora, deixei de fazer uma (disciplina) por caso da adaptação, eu acho que tudo tem uma solução né é só querer fazer, então, [...] eu estou há 5 anos (na instituição) não tem como não ter um conhecimento quanto a mim, mas deixar para última hora, não dá [...] não esperar os alunos necessitar em certos recursos algo assim só isso. (ESTUDANTE 5).

Sobre a ‘espera’ comentada pela estudante 3, e mais especificamente sobre o

relato da estudante 5, com relação a demora nas adaptações pedagógicas necessárias para a sua participação, no processo de ensino e aprendizagem, em fase de estágio, nos remete a pensar e repensar, novamente, sobre a formação docente e a necessidade de instrumentalizar essa prática, com conhecimentos e técnicas, para que assim, concretamente exista condições de dar respostas rápidas e adequadas frente a essa complexa realidade cotidiana. Corroborando com Antunes e Amorim (2020, p. 1473-1474);

Atualmente, o que se observa é uma corrida nas IES para organização de quadros que deem conta de promover, minimamente, processos inclusivos desde a seleção dos candidatos, em programas de ingressos mais equânimes, até a organização didática das disciplinas nos cursos. Nesse âmbito, é crucial fomentar programas de formação docente e de corpo técnico para o trabalho com PCD. A formação do docente para o ensino superior no Brasil acontece nos cursos de pós-graduação e não contemplam, minimamente, as metodologias e didáticas para o trabalho no ensino superior. Tal formação passa longe da discussão sobre quem são os sujeitos da aprendizagem; em quais contextos socioeducativos as práticas docentes serão realizadas; quais aprendizagens os currículos devem promover, entre outras.

Nessa perspectiva podemos questionar dois pontos: a) quem faz as adaptações? professores ou equipe de AEE?; b) a espera pode decorrer da falta de pessoas, de forma que haja sobrecarga dos profissionais? Esses questionamentos nos indicam, novamente, que pensar nesses problemas cotidianos implica também em pensar quais são as condições macro, quer seja em relação à formação em uma perspectiva de educação inclusiva, como em reivindicar melhores condições de trabalho.

E, ainda, tendo em vista que a educação é um direito de todos, é imperativo, pensar numa formação que instrumentalize os docentes a atuarem adequadamente e prontamente frente às adversidades que se impõem no atendimento de estudantes com deficiência no ensino superior, para lhes fazer jus, o ensino público, gratuito e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Paulo Freire

Esta pesquisa teve por intuito compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, desde o acesso à permanência, nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense, bem como, identificar as políticas afirmativas e as ações desenvolvidas e voltadas à inclusão desses estudantes; analisar qual a compreensão dos docentes sobre a política de inclusão adotada pelo Instituto Federal Catarinense e verificar como os estudantes significam o processo de inclusão educacional oferecido pelo Instituto Federal Catarinense na educação superior.

Com uma composição de 5 (cinco) entrevistas, que foram realizadas com estudantes com deficiência que cursavam a educação superior no IFC, e 7 (sete) questionários respondidos por docentes que atuavam na graduação com estudantes com deficiência, oriundos de 11 (onze) *campi* do IFC, pudemos perceber que o processo de inclusão, desde o acesso a permanência, de estudantes com deficiência na educação superior é uma questão bastante complexa e desafiadora, uma vez que envolve, diversos fatores e recursos por parte da Instituição, no cumprimento deste objetivo, contudo, é um caminho possível.

Primeiramente, sobre as respostas obtidas dos estudantes com deficiência, referentes às políticas inclusivas no IFC, percebemos que elas corroboram com as descrições dadas pelos docentes, no sentido de que, eles têm conhecimento de que existe uma política de inclusão em curso, porém, esse conhecimento se dá parcialmente, uma vez que, nomeiam uma ou outra política (ações), não em sua totalidade, além de confundirem e agregarem outras ações e serviços comuns a todos os estudantes. Além disso, verificamos que além das ações afirmativas, como as cotas, os estudantes contam com as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como ações e políticas inclusivas que lhes estão disponíveis. Esses dados, indicam, similar a outras pesquisas, que há necessidade

de fortalecimento do NAPNE junto aos demais setores da Instituição, para que as políticas em curso sejam mais evidentes e esclarecidas à comunidade acadêmica.

Em segundo, constatamos também, que as falas dos estudantes convergem com as descrições dos docentes, referente ao que foi apontado como sendo essencial para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, como o acolhimento institucional, a ação docente, o serviço de AEE, a quebra de barreiras atitudinais, bem como, uso de tecnologias assistivas; acessibilidade e flexibilização curricular, além do destaque dado, principalmente pelos docentes, sobre a necessidade de formação docente e a contratação de recursos humanos para dar apoio às demandas. Compreendemos assim, que em prol da inclusão, em seu sentido mais amplo, considerando-se tanto o acesso quanto a permanência de estudantes com deficiência na educação superior, há necessidade de dispor-se de uma complexa estrutura: física, material e humana. E, como as falas e descrições indicam, uma vez, disponibilizados esses recursos adequados e necessários à acessibilidade dos estudantes, bem como, a instrumentalização e capacitação dos docentes, entre outros aspectos, a inclusão nesses espaços educacionais se torna possível.

Terceiro e último, averiguamos que para todos os estudantes, o Instituto Federal Catarinense pode ser considerado uma Instituição inclusiva e acolhedora, que se preocupa com a permanência dos estudantes e que se verificam esforços nesse sentido. Contudo, corriqueiramente existem dificuldades que se impõem no atendimento às necessidades educacionais desses estudantes. Como verificado, além da situação imposta pela pandemia, como o isolamento social e o uso obrigatório de máscaras, que acarretou prejuízos de diversas ordens, há ainda, uma certa demora, por parte da instituição, em promover as adaptações; disponibilizar os recursos de acessibilidade necessários, para a plena participação desses estudantes. Aliado a esses condicionantes, há a necessidade premente de formação docente.

De todo o exposto, compreendemos que o caminho que se segue, com relação ao acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior, é lento e progressivo similar à educação básica. Percebemos uma 'corrida', principalmente por parte dos docentes para atender a todos e todas as emergências cotidianas que demandam esses estudantes, somadas a tantas outras existentes na Instituição. É preciso investir continuamente, na formação e na capacitação dos docentes e também, no fomento de uma cultura organizacional inclusiva, bem como,

ter e disponibilizar recursos físicos, materiais e humanos, pois esses fatores, como vimos, são preponderantes para avançarmos numa proposta de educação inclusiva.

Sejamos perseverantes, em pensamentos e em atitudes, para construirmos uma trajetória escolar, que seja mais igualitária, no que diz respeito, ao acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTI, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. esp., p. 115-125, 2018. ISSN 2175-3539. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/i/2018.v22nspe/>. Acesso em: 09 nov. 2022.

ANJOS, Patrice Marques dos. **Políticas Públicas e o Ingresso de Estudantes com Deficiência na Educação Superior no Brasil e Argentina**. Orientadora: Sonia Maria Ribeiro. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. esp. 2, p. 1465-1481, 2020. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/774>. Acesso em: 10 out. 2022.

BARROS, Glhevysson dos Santos; SANTOS, Caroline Delfino dos. O currículo escolar em diálogo com a inclusão da pessoa com deficiência: por uma pedagogia das diferenças. **Cadernos UniFOA**, v. 15, n. 42, p. 81-90, 2020. ISSN 1982-1816. Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2964/pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BEZ, Andréia da Silva. **Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense campus Sombrio**. Orientadora: Lucília Augusta Lino de Paula. 2011. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Programa Curso de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BONDEZAN, Andreia Nakamura Bondezan, Andreia Nakamura; GALLERT, Claudia; LEWANDOWSKI, Jacqueline Maria Duarte Lewandowski; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler. **Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 103, n. 264, p. 356-377, 2022. ISSN 2176-6681. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5019/4148>. Acesso em: 05 out. 2022.

BORTOLANZA, Juarez. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2017, Mar del Plata Argentina. **Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento**, 2017: Universidad Nacional de Mar del Plata.

BRANDÃO, Marisa. O Curso de Engenharia de Operação (anos 1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos CEFETs. **S.L. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 55-77, 2009. ISSN 1983-0408. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2952/pdf_13. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES. Disponível em: <http://www.camboriu.ifc.edu.br/legislacao-do-ensino-superior/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

_____. **Decreto nº 5773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação de IES. Disponível em: <http://www.camboriu.ifc.edu.br/legislacao-do-ensino-superior/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Setec. **Concepções e Diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta e parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 05 jul. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, p. 17, 05 out. 2009.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** seção 1: Poder Executivo, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior.** Secadi/SESu - 2013. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1329_2-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017.** Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em Instituições Federais de Ensino, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/category/resolucoes-e-documentos/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior**: divulgação dos resultados. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/A_presentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

_____. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2019.

_____. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF, 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional. **Ofício circular nº 72/2015**. Brasília. 2015. Disponível em: http://informativo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Oficio_Circular_72_Utiliza%C3%A7%C3%A3o-da-palavra-campi_campus.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional. **Ampliar a presença da rede federal de educação profissional em todo o Brasil é o objetivo do Plano de Expansão da Rede Federal**. Expansão da Rede Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional. **Saiba o que é e quais são as instituições que formam a Rede Federal de educação profissional e tecnológica do país**: Rede Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-ainformacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRUNELLI, Nadija Gomes. **Estudantes com deficiência no ensino superior**: acesso e permanência numa instituição de ensino. Orientadora: Theresinha Guimarães Miranda. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2012.v33n120/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-28, 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/zXWJRxQDDnRGSdjhGzGr3FR/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 04 abr. 2022.

CONCEIÇÃO, Junio Hora. **Educação Especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil**. Orientador: Edson Pantaleão Alves. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. seção 1E: Poder Executivo, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. **O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios**. Orientadora: Lenina Lopes Soares Silva. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. Porto Alegre: **Revista Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018. ISSN 1981-2582. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198125822018000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2022.

DICHER, M. Aparecida; TREVISAM, Elisaide. A jornada Histórica da pessoa com deficiência: Inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana *In*: XXIII Congresso Nacional do CONPEDI, João Pessoa, 2014. **Anais Direitos Fundamentais e Democracia III**. João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/publicacao/ufpb/livro.php?gt=211>. Acesso em: 14 out. 2022.

DILLENBURG, Andreia Ines. **Inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM**. Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas. 2015. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

DINIZ, Etiene Paula da Silva. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. Orientadora: Aline Maira da Silva. 2019. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

FERRARI, Marian A. L.; SEKKEL, Marie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 27, n. 4, p. 636-647,

2007. ISSN 1982-3703. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/i/2007.v27n4/>. Acesso em: 24 dez. 2022.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Incluir não é inserir, mas interagir e construir. **Revista de Educação Especial**, v. 5, n. 2, p. 32-38, 2010. ISSN 1808-8899. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52429>. Acesso em: 08 nov. 2022.

FRANCISCO, Larissa Littig. **Acessibilidade arquitetônica**: implicações nos processos de acesso e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador: Edson Pantaleão Alves. 2021. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Inclusão escolar em tempos de pandemia**, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 08 nov. 2022.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 03 nov. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. cap.1, p. 11-66.

GOMES, Maria Josély de Figueiredo. Aspectos quantitativos da diversidade e da sobrecarga docente no IFRN campus Natal - Cidade Alta. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 2, p. 2-23, 2019. ISSN 2359-7003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/41552>. Acesso em: 07 nov. 2022.

GOVÊA, Carla Pacheco. **A inclusão de estudantes com especificidades no ensino superior**: sujeitos e significações. Orientadora: Claudia Gomes. 2019. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019.

GUERRA, Carmem Ariane Figueira de Medeiros; NUNES, Albino Oliveira; PONTES, Sandra Renuzia de; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. De escola de aprendizes artífices aos Institutos Federais: a transformação na educação profissional brasileira. **Educação & Linguagem**, v. 36, n. 1, p. 40-54, 2020. ISSN 2359-277X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71886>. Acesso em: 08 abr. 2022.

GUERRINI, Daniel; PICONI, Larissa Bassi; STURION, Leonardo; MATA, Ednei Aparecido Dias da. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº

12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, 17-36, 2018. ISSN 2176-6681. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3316/3051>. Acesso em: 04/07/2021.

HILBIG, Marcia Cristiane Venturini; REBELO, Andressa Santos; NOZU, Washington Cesar Shoit. Formação de professores para a educação especial: apontamentos a partir da literatura. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / XVII SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 3., 2020, Vitória - ES. **Anais eletrônicos**. Vitória - ES, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34455>. Acesso em: 09 nov. 2022.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v, 21, n. 55, p. 30-41, 2001. ISSN 1678-7110. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 07 nov. 2021.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução-Ad-Referendum nº 009/2010**. Dispõe sobre a regulamentação que disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especiais. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/category/resolucoes-e-documentos/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

_____. **Resolução nº 051/CONSUPER/2010**. Dispõe sobre o Regime Especial de Exercício Domiciliar. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Resolução nº 028/2012**. Criação, trâmites e critérios de análise e aprovação dos Projetos de Criação de Cursos e Projetos Pedagógicos de Cursos. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Resolução nº 057/2012**. Dispõe sobre Organizações a reformulação Didáticas dos das Cursos Superiores. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **PDI - Plano de desenvolvimento institucional do IFC**. Blumenau, 2014. Disponível em: https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/PDI-2014_2018.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. **Resolução nº 083 – CONSUPER/2014**. Dispõe sobre o Regulamento do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IFC. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/category/resolucoes-e-documentos/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

_____. **Estatuto do IFC**. Blumenau, 2015. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 009/2016.** Diretrizes para as Licenciaturas do IFC. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2017.** Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2017.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

_____. **Regimento Geral do IFC.** Blumenau, 2018. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 04, de 29 de janeiro de 2018.** Institui e regulamenta o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino – PROEN –, por meio da Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis – CGPPE. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/category/resolucoes-e-documentos/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

_____. **Memorando Circular nº 97/2018.** Orientações para ajuste de documentos. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/2021/05/05/regulamento-ae/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 4/2019.** Componentes curriculares EaD em cursos presenciais. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 9/2019.** Programa de Formação Continuada de Docentes. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Resolução 014/2019.** Regulamento do Programa de Monitoria. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Resolução nº 33/2019.** Dispõe sobre a Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense - IFC. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/category/resolucoes-e-documentos/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

_____. **Portaria nº 1236/2019.** Grupo de Trabalho – Elaboração da Reformulação da Organização Didática dos cursos do IFC. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Relatório de Gestão - IFC 2020.** Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-IFC-2020.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 8/2020.** Regulamentação das AERs. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 10/2020.** Dispõe sobre as normas complementares

para regulamentação das Atividades de Ensino Remotas nos cursos de Qualificação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Técnico de Nível Médio e Superiores ofertados pelo Instituto Federal Catarinense em virtude da Pandemia COVID-19. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 5/2021**. Normas complementares para regulamentação das AERs. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 6/2021**. Normas complementares para regulamentação das AER. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 7/2021**. Dispõe sobre a padronização dos procedimentos, normas e rotinas que orientam quanto à emissão históricos escolares, expedição e registro de certificados e diplomas e de conclusão dos Cursos de Qualificação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Técnicos e de Ensino Superior do Instituto Federal Catarinense – IFC. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Resolução 010/2021 CONSUPER**. Organização Didática dos Cursos do IFC: versão diagramada. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso: em 10 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 13/2021**. Normas complementares para regulamentação das AERs. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Resolução n. 15, de 29 de abril de 2021**. Institui a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense. Conselho Superior do IFC, Blumenau, SC, de 29 de abril de 2021. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wpcontent/uploads/sites/14/2020/12/4361e74ba6f29ff2df9cdc4b19278f5cfd9751edbdd40ca3af8>. Acesso em 03 set. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 18/2021**. Orientações sobre direitos autorais e direito de imagem dos servidores responsáveis por conteúdos ofertados e conduta de docentes e discentes em ambientes virtuais e plataformas digitais do IFC. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Resolução nº 66/2021**. Dispõe sobre a alteração da Resolução nº 10/2021 CONSUPER. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Memorando nº 182/2021**. Orientações quanto ao retorno presencial gradativo. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em 10 jul. 2022.

_____. **Nota Técnica nº 285/2021.** Orientações complementares relativas ao trancamento de curso e cancelamento do vínculo de matrícula. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Portaria nº 518/2021.** Designa os servidores que constituem o núcleo. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/category/resolucoes-e-documentos/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

_____. **Portaria nº 737/2021.** Altera os servidores que compõem o núcleo. Disponível em: <https://estudante.ifc.edu.br/category/resolucoes-e-documentos/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

_____. **Censo interno:** data de referência outubro/2021. Pesquisa Institucional. Disponível em: <https://public.tableau.com/app/profile/pesquisa.institucional.do.ifc/viz/CensoInterno-InstitutoFederalCatarinense/CensoInterno>. Acesso em: 05 jun. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 04/2022.** Estabelece os procedimentos relativos ao processo de ingresso por reintegração definido na Organização Didática dos Cursos do IFC. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Portaria Normativa nº 6/2022.** Dispõe sobre o retorno das atividades presenciais e a utilização excepcional de atividades pedagógicas não presenciais no caso de suspensão de atividades. Disponível em: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos e Educação para a Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. ISSN 2675-6889. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 10 jul. 2022.

JUSTI, Sany Regina Sarda. **Tradução da política de inclusão de alunos com deficiência na educação superior em um campus do Instituto Federal Catarinense.** Orientadora: Regina Célia Linhares Hostins. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Educação Especial como Política Pública: Um Projeto do Regime Militar? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 61, p. 1-25, 2019. ISSN 1068-2341. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333581707_Educacao_Especial_como_politica_publica_Um_projeto_do_regime_militar. Acesso em: 05 mai. 2022.

LAFER, Celso. A ONU e os direitos humanos. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 25, p. 169-185, 1995. ISSN 1806-9592. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKQnhmVyfNTkqNpLW8rbQcn/?lang=pt>. Acesso em: 02 de abr. 2022.

LEITÃO, Vanda Magalhães; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Educação especial: marcos e perspectivas atuais. *In*: LEURQUIN, Eulália e LEITÃO, Vanda Magalhães (org). **Ensino e educação especial**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. cap.1, p. 13-36.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 128 p.

MANCIBO, Deise; SILVA, João Reis Júnior. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 73-94, 2015. ISSN 1981-1802. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7172/5298>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009. ISSN 1646-4990. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Developimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

MARTINEZ; Albertina Mitjans; SIMÃO, Livia Mathias (org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 173.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra M. Zákia L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Revista Estilos da clínica**. v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. ISSN 1415-7128. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007. Acesso em: 30 jun. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbiente educação**, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008. ISSN 1982-8632. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/598>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MEDEIROS, Tatiane Cimara dos Santos; PASSOS Daniela Oliveira Ramos dos. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nos Institutos Federais Brasileiros: revisão bibliográfica. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v. 6, n. 1, p. 183-196, 2019. ISSN 2764-6440. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9165>. Acesso em: 06 out. 2022.

MENDES, Katuscia Aparecida Moreira Oliveira. **Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia brasileira**. Orientadora: Marília Gouvea de Miranda. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MICHELS, Maria Helena O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? Maria Helena Michels. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40,

p. 219-232, 2011. ISSN 1808-270X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>. Acesso em: 20 set. 2021.

NÓVOA, A. ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <http://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

OMOTE, Sadão. A construção da inclusão: uma perspectiva histórica. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 17-32, 2021. ISSN 2764-4537. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/608>. Acesso em: 28 jun. 2022.

OEA - Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e formas correlatas de Intolerância**. 2013. Disponível em: https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A-69_Convencao_Interamericana_disciminacao_intolerancia_POR.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

_____. **Carta das Nações Unidas**. Disponível em: <https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2009/10/Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PACHECO, Diego. **A política de cotas para ingresso no ensino superior como prática de inovação social emancipatória**. Orientador: Nei Santos Nunes. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PEREIRA, Sandra Regina Costa. **Políticas de inclusão e permanência na educação superior: entre o público e o privado**. Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a educação superior**. Curitiba: Editora Appris, 2018. 233 p.

PIMENTEL, Susana Couto; SANTANA, Laíse Lima; RIBEIRO Valterci. Concepções sobre a condição de deficiência: o olhar de estudantes do ensino superior que vivenciam essa realidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. v. 19, n. 38, p. 53-70, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7892/5600>. Acesso em: 07 jul. 2021.

PINTO, Higor Heyder da Costa. **Políticas e Ações de Educação Especial e Inclusão no Instituto Federal Goiano**. Orientadora: Dulceria Tartuci. 2019. 112f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 127-134. ISSN 2175-3539, 2018: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2022.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 272 p.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. In: COLEÇÃO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, v. 5. Curitiba: IFPR. 2014.

REIS, N.M.M. Declaração de Salamanca. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/114-1.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

REIS, A.; ANDRE, M.; PASSOS, L. As Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. ISSN 2176-4360. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 30 set. 2021.

RESENDE, Camila de Oliveira. **Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos planos de desenvolvimento institucional do sudoeste Goiano**. Orientador: Vanderlei Balbino da Costa. 2019. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, v. 13, n. 24, p. 13-31, 2017. ISSN 2178-2679. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/927>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ROLDÃO, Flávia Diniz; CICARELLO, Ivan Carlos Jr.; SCHWARZ, Juliana Corrêa; CAMARGO, Denise de. Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. In: FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (org.). **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. cap. 2, p. 41-60.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. **Revista nova escola**. São Paulo: Editora Abril. nº 222. p.89, maio 2009.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS – SEDH, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** – Versão Comentada – Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: SEDH/CORDE, 2008.

SEGER, Rosangela Gehrke. **As políticas de acesso para estudantes com deficiência nas IES públicas do estado do Paraná**. Orientadora: Laura Ceretta Moreira. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; BUIATTI, Viviane Prado; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Psicologia escolar e o atendimento educacional especializado (AEE): possibilidades de parceria. *In*: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sonia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (org.). **Educação especial e teoria histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2017. cap. 10, p. 189 - 208.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1 - 18, 2018. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sbfW9Y3QnvZV9wmKNmTPKBq/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SILVA, Jussara Cristina Rodrigues da; SILVA, Michele Oliveira da; NAPNE: Análise das resoluções dos Institutos Federais de diferentes regiões. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 198-212, 2021. ISSN 2448-0916. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/502/432>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVEIRA, Ana Carolina Michelin. **Acesso e permanência na educação superior: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020**. Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas. 2021. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SOUSA, Haila Lopes de. **Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo**. Orientadora: Maria Aparecida Santos Correa Barreto. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Curso de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOUZA, Caroline de Andrade. **Interfaces da educação especial e ensino superior: processos constitutivos de acesso a permanência no Brasil e no México**. Orientador: Edson Pantaleão. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa

Curso de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

TARTUCI, Tania Maria. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão**. Orientadora: Maria Marta Lopes Flores. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. BR/1998/PI/H/4 REV. 1948. 6 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 02 abr. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 02 abr. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha. BR/1998/PI/H/7, 1994. 4 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 02 abr. 2022.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011, cap. 3, p. 47-113.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WUO, Andrea Soares; LEAL, Daniela. Pela voz do outro: a construção social da deficiência na escola. **Revista Psicologia da Educação**, n. 51, p. 51-62, 2020. ISSN 2175-3520. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2486>. Acesso em: 07 nov. 2022.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues Atendimento. Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 196, p. 319-336, 2021. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdv/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2022.

APÊNDICE A – Documentos norteadores referentes às atividades remotas no ensino superior - período de pandemia

Documentos norteadores referentes as atividades remotas no ensino superior – período de pandemia	
Ano	Portarias
2020	Portaria Normativa nº 8/2020 (Revogada pela Portaria Normativa nº 10/2020) – Regulamentação das AERs
2020	Portaria Normativa nº 10/2020 (Esta Portaria e as normas complementares abaixo são revogadas pela Portaria Normativa nº 6/2022) (Alterada pelas Portarias Normativas nº 11/2020 e nº 05/2021 e nº 06/2021)
2021	Portaria Normativa nº 5/2021 (Altera a Portaria Normativa nº 10/2020) – Normas complementares para regulamentação das AERs. Revogada
2021	Portaria Normativa nº 6/2021 (Altera as Portarias Normativas nº 10/2020 e nº 05/2021) – Normas complementares para regulamentação das AER. Revogada
2021	Portaria Normativa nº 13/2021 (Altera as Portarias Normativas nº 10/2020, nº 05/2021 e nº 06/2021) – Normas complementares para regulamentação das AERs. Revogada
2021	Portaria Normativa nº 18/2021 – Orientações sobre direitos autorais e direito de imagem dos servidores responsáveis por conteúdos ofertados e conduta de docentes e discentes em ambientes virtuais e plataformas digitais do IFC
2021	Orientações quanto ao retorno presencial gradativo – Memorando nº 182/2021
2022	Portaria Normativa nº 6/2022 – Dispõe sobre o retorno das atividades presenciais e a utilização excepcional de atividades pedagógicas não presenciais no caso de suspensão de atividades

Fonte: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>

APÊNDICE B - Outros documentos de relevância para o ensino superior, comum a outros cursos

Outros Documentos	
Ano	Documentos
2010	Resolução nº 051/CONSUPER/2010 – Dispõe sobre o Regime Especial de Exercício Domiciliar
2010	Resolução nº 054/2010 – Regulamenta Trabalho de Curso/TC
2014	Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI do IFC (2014 a 2018)
2015	Regimento Geral do IFC
2015	Estatuto do IFC
2019	Regulamento do Programa de Monitoria – Resolução 014/2019

Fonte: <https://ifc.edu.br/ensino/legislacao-e-normas/>

APÊNDICE C – Link para acesso ao questionário

Link do formulário: <https://forms.gle/Gr3aQeVeVbtPMxqa7>

APÊNDICE D – TCLE (Questionário)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, desenvolvida pela mestrandia **Viviane Pedri**. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário, serão fundamentais para a construção da dissertação “**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO**” que está sob orientação da **Professora Doutora Rosânia Campos** e da coorientação da **Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro**.

A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, desde o acesso a permanência, nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense, também busca identificar as políticas afirmativas e as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da educação superior; analisar qual a compreensão dos docentes sobre a política de inclusão adotada pelo Instituto Federal Catarinense e verificar como esses estudantes significam o processo de inclusão educacional oferecido pelo Instituto Federal Catarinense na educação superior. Sua participação implicará em fornecer respostas às indagações feitas no questionário a ser realizado de modo virtual. Você terá livre escolha em participar ou não desta pesquisa, por meio do questionário. Do mesmo modo, terá a liberdade de recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos dentre os quais podemos citar: constrangimento por não saber responder a alguma pergunta. Se for o caso, você pode deixar a pergunta em branco e passar para a próxima. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da Formação Docente e da Educação Inclusiva. Ressaltamos que sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de pagamento. Todos os gastos envolvendo a pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora, não havendo custos para você, participante, logo não há necessidade de ressarcimento. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal.

Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos. Caso tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço: Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetic@univille.br. Você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no endereço informado acima. Bem como, a pesquisadora: Viviane Pedri, pelos Telefones: (47) 988344630/ (47) 33721188, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail: vivianepedri@gmail.com.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, clique na opção “SOU MAIOR DE 18 ANOS E DESEJO PARTICIPAR DA PESQUISA” abaixo. Caso não aceite participar, clique na opção “NÃO DESEJO PARTICIPAR DESTA PESQUISA”.

Importante! As informações deste termo são importantes e incluem o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Orienta-se que você salve como *print* de tela e/ou imprima este documento guardando-o com você.

Consentimento

Acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima.

() SOU MAIOR DE 18 ANOS E DESEJO PARTICIPAR DA PESQUISA

() Não desejo participar desta pesquisa

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada para os estudantes

DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

- 1 – Qual o seu gênero?
- 2 – Qual sua cor/raça/etnia?
- 3 – Qual sua idade?
- 4 – Qual a sua nacionalidade?
- 5 – Qual tipo de deficiência(s) você possui?
- 6 – A deficiência se deu desde o nascimento ou foi adquirida ao longo da vida?

DADOS ESPECÍFICOS SOBRE A DISCÊNCIA

- 7 – Qual curso está realizando na instituição? Qual fase? E quanto tempo está cursando?
- 8 – No processo seletivo, você participou de alguma cota? Qual?
- 9 – No processo seletivo, você solicitou e/ou necessitou de alguma adaptação? Quais?
- 10 – No processo seletivo foi oportunizado pela instituição alguma adaptação? Quais?
- 11 – Você conhece as políticas e ações de inclusão voltadas para o estudante com deficiência no ensino superior?
- 12 – Você poderia informar algumas das políticas e ações voltadas à inclusão no ensino superior a instituição oferece?
- 13 – Sobre os aspectos de acessibilidade arquitetônica. As construções possibilitam o acesso e o uso a todos os espaços da instituição aos estudantes com deficiência e dificuldades de locomoção?
- 14 – Você poderia informar quais recursos de acessibilidades arquitetônica a instituição oferece?
- 15 – Sobre os aspectos de acessibilidade pedagógica. O trabalho desenvolvido na instituição possibilita o acesso aos conteúdos, atividades e avaliações de aprendizagem aos estudantes com deficiência?
- 16 – Você poderia informar quais recursos de acessibilidades pedagógicas a instituição oportuniza?
- 17 – Você poderia citar algumas ações que foram implementadas pela instituição e que favorecem a sua permanência?
- 18 – Em sua opinião, o IFC pode ser considerado uma instituição inclusiva? Comente:
- 19 – Em sua opinião, quais entraves você enfrenta na instituição para a efetiva inclusão?
- 20 – Gostaria de informar algo que julga ser importante mencionar ou acrescentar a essa entrevista, que não fora perguntado pela pesquisadora?

APÊNDICE F – TCLE (Entrevista)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, desenvolvida pela mestrandia **Viviane Pedri**. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista, serão fundamentais para a construção da dissertação **“INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO”** que está sob orientação da **Professora Doutora Rosânia Campos** e da coorientação da **Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro**.

A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, desde o acesso a permanência, nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense, também busca identificar as políticas afirmativas e as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal Catarinense voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito da educação superior; analisar qual a compreensão dos docentes sobre a política de inclusão adotada pelo Instituto Federal Catarinense e verificar como esses estudantes significam o processo de inclusão educacional oferecido pelo Instituto Federal Catarinense na educação superior.

Sua participação implicará em fornecer respostas às indagações feitas na entrevista a ser realizada de modo virtual. Você terá livre escolha em participar ou não desta pesquisa, por meio da entrevista. Do mesmo modo, terá a liberdade de recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos dentre os quais podemos citar: constrangimento por não saber responder a alguma pergunta. Se for o caso você pode optar por não responder e seguir para a próxima. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da Formação Docente e da Educação Inclusiva. Ressaltamos que sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de pagamento. Todos os gastos envolvendo a pesquisa são de responsabilidade da pesquisadora, não havendo custos para você, entrevistado, logo não há necessidade de ressarcimento. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal.

Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos. Caso tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço: Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br. Você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no endereço informado acima. Bem como, a pesquisadora: Viviane Pedri, pelos Telefones: (47) 988344630/ (47) 33721188, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail: vivianepedri@gmail.com

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, clique na opção “SOU MAIOR DE 18 ANOS E DESEJO PARTICIPAR DA PESQUISA” abaixo. Caso não aceite participar, clique na opção “NÃO DESEJO PARTICIPAR DESTA PESQUISA”.

Importante! As informações deste termo são importantes e incluem o contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa. Orienta-se que você salve como *print* de tela e/ou imprima este documento guardando-o com você.

Consentimento

Acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima.

() SOU MAIOR DE 18 ANOS E DESEJO PARTICIPAR DA PESQUISA

() Não desejo participar desta pesquisa

ANEXO A – Nomenclatura, oferta e os objetivos formativos

Ano	Nome	Oferta de ensino	Objetivo formativo
1909	Escolas de Aprendizizes Artífices	- Ensino profissional primário; - Curso primário; - Curso de desenho	Formar operários e contramestres
1937	Liceus Industriais	Todos os ramos e graus	Formar operários e contramestres
1942	Escolas Técnicas Industriais e	Escolas Técnicas: - Cursos técnicos; - Cursos pedagógicos; Escolas Industriais: - Cursos industriais; - Cursos de mestria;	Técnicos e mestres
1959	Escolas Técnicas Federais e Escolas Industriais Federais	Escolas Técnicas Federais - Cultura geral; - Iniciação técnica; - Cursos de aprendizagem; - Curso básico; - Cursos técnicos. Escolas de Ensino Industrial federais: - Cursos de aprendizagem; - curso básico, de quatro séries; - cursos técnicos, de quatro ou mais séries.	- Permitir ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos - Preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio - Ampliar os fundamentos de cultura, explorar as aptidões do educando e desenvolver suas capacidades - Assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica
1994	Centro Federal de Educação Tecnológica	- Cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; - Educação de jovens e adultos; - Ensino médio; - Educação profissional técnica de nível médio; - Ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu;	- Formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa aplicada

2008	Institutos Federais	<ul style="list-style-type: none"> - Educação superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino; - Verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; - Educação profissional técnica de nível médio; - Cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores - Educação superior: <ul style="list-style-type: none"> a) cursos superiores de tecnologia; b) cursos de licenciatura; c) cursos de bacharelado e engenharia; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional - A capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica à formação de profissionais para os diferentes setores da economia - Formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional - Formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento
------	---------------------	--	---

Obs.: esses dados foram retirados do texto publicado pelos autores Guerra *et al.* (2020), no entanto, foram feitas algumas adaptações

#paratodosverem: quadro com quatro colunas e 7 linhas. A primeira coluna e linha, de fundo verde, e as demais de fundo branco, todas preenchidas com letras e números na cor preta. Nelas contém informações referentes à nomenclatura, oferta e objetivos formativos de cada época que representou a Educação Profissional no Brasil.

ANEXO B – Legislação que trata da Educação Profissional no Brasil de 1909 a 2017

Ano	Legislação	Número	Objetivo
1909	Decreto	7.566	Criação das Escolas de Aprendizes Artífices.
1927	Decreto	5.241	Definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”
1937	Constituição Federal		Tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129
1937	Lei	378	Transformou as escolas de aprendizes artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus
1942	Decreto-Lei	4.073	Definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico
1942	Decreto-Lei	4.048	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI
1946	Decreto-Lei	8.621	Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e regulamentou a aprendizagem dos comerciários
1946	Constituição		Definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”. art.168 – IV
1959	Lei Federal	3.552	Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal
1961	Lei	4.024	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior
1968	Lei Federal	5.540	Permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos
1971	Lei	5.692	Definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação

			profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico
1975	Lei Federal	6.297	Definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas
1978	Lei	6.545	As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)
1982	Lei	7.044	Reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau
1994	Lei	8.948	Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets
1996	Lei	9394	Outra LDB dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional
1999	Resolução CNE/CEB	04	Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99
2002	Resolução CNE/CP	03	Foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002
2004	Resolução CNE/CEB	01	Definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio
2005	Resolução CNE/CEB	01	Com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio
2008	Resolução CNE/CEB	03	Com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional
2008	Lei	11.741	Introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de

			introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio"
2008	Lei	11.741	Renomeou o Capítulo III da LDB de 1996, que passou a ser denominado "Da Educação Profissional e Tecnológica" pela nº /, que inclui a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio
2008	Lei	11.892	Cria os Institutos Federais e institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
2012	Resolução CNE/CEB	6	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012
2014	Lei	13.005	Aprovou o novo Plano Nacional de Educação que prevê "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional". E, prevê "triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público"
2017	Lei	13.415	Introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio

Fonte: dados retirados do artigo publicado pelos autores Guerra *et al.* (2020).

#paratodosverem: quadro com quatro colunas e 29 linhas. A primeira coluna e linha, de fundo verde, e as demais de fundo branco, todas preenchidas com letras e números na cor preta. Nelas contém informações referentes à Legislação que trata da Educação Profissional no Brasil, que se inicia com o ano 1909, no primeiro quadro, seguindo alternadamente em quadros, até o ano de 2017.

ANEXO C – Resultados apresentados no Relatório de Gestão do IFC - ano 2020



Objetivo Estratégico 01
 GARANTIR E DESENVOLVER A INFRAESTRUTURA DOS CAMPUS

1. Percentual de adequação da unidade referente à acessibilidade arquitetônica

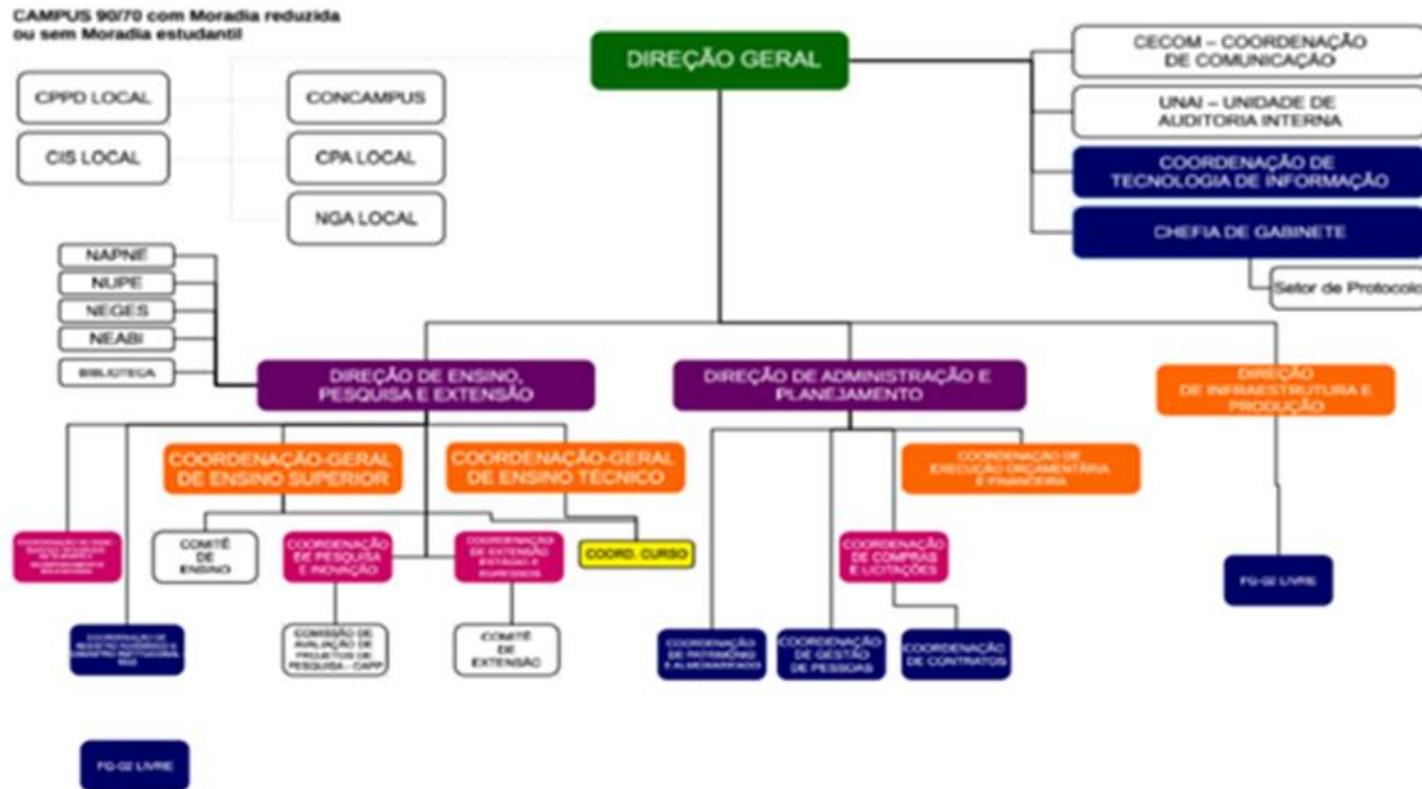
Meta: Obter melhoria de 10% ao ano por campus



Fonte: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-IFC-2020.pdf>

#paratodosverem: gráfico de fundo branco contendo letras e números de cor azul cinza e verde. Na parte superior, à esquerda contém uma figura, feita com traços de cor verde e fundo branco, representando uma escola. Logo abaixo segue uma tabela com a distribuição dos 15 *campi* e a Reitoria do IFC, com a classificação referente ao alcance da meta acessibilidade arquitetônica.

ANEXO D – Exemplo de organograma adotado em um dos *campi* (escolha aleatória)



Fonte: <https://saofrancisco.ifc.edu.br/organograma-do-campus/>

#paratodosverem: imagem de fundo branco contendo vários quadrados ligados entre si, tanto na horizontal, quanto na vertical, com a indicação de todos os setores que contém em um campus do IFC. Os quadrados diferem na cor de fundo e aparecem numa certa frequência nas cores: verde; branco; azul marinho; roxo; laranja; rosa e amarelo.

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 28/04/2023.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: VIVIANE PEDRI

Orientador: Profª. Drª. ROSÂNIA CAMPOS Coorientador: Profª. Drª. SONIA MARIA RIBEIRO

Data de Defesa: 01/03/2023

Título: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Instituição de Defesa: UNIVILLE

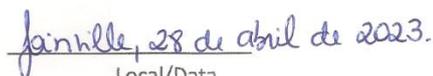
3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor



Local/Data